مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

مجلة علمية محكّمة تصدر كل أربعة أشهر

العدد الرابع عشر - شوال ١٤٢٩هـ/ تشرين أول ٢٠٠٨م



مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان التالي:

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة
جامعة القدس المفتوحة
ص.ب: ٥١٨٠٠
هاتف: ٢٤٠٩٨٦١
فاكس: ٢٤٠٣١٥٩
بريد الكتروني: hsilwadi@qou.edu

تصميم واخراج فني:
توب ديزاين
02-2980138

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.
٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٥ صفحة " ٨٠٠٠ " كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.
٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.
٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على " قرص مرن / A Disk " أو CD مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم ينشر.
٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود " ١٠٠ – ١٥٠ " كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.
٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.
٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

٨ . يزود الباحث الذي نشر بحثه بخمس نسخ من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاث مستلات منه.

٩ . تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها، رقم الصفحة.

١٠ . ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث "الفهرس" حسب الحروف الأبجدية لكنية / عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد.

١١ . بإمكان الباحث استخدام نمط "APA Style" في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب التالي: "اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة".

المحتويات

الأبحــاث

الأبحاث

العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفضها

د. محمد أحمد شاهين*
أ. د. محمد نزيه حمدي**

* مدير عام دائرة شؤون الطلبة، جامعة القدس المفتوحة.
** الجامعة الأردنية.

ملخص:

تألفت هذه الدراسة من جانبين: وصفي وتجريبي. هدفت الدراسة الوصفية إلى معرفة العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من (٢٤٩) طالبا وطالبة، منهم (١١٩) من الذكور و(١٣٠) من الإناث، من طلبة منطقة رام الله والبيرة التعليمية في جامعة القدس المفتوحة، اختيروا بطريقة طبقية عشوائية، آخذين بالاعتبار اختلاف النوع الاجتماعي للطلبة. وهدفت الدراسة التجريبية إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض مستوى ضغوط ما بعد الصدمة. وتكونت عينة الدراسة التجريبية من ستين طالبا نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث، ممن كانت درجاتهم من بين أعلى الدرجات فوق درجة القطع على اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية، ومقياس ضغوط ما بعد الصدمة من بين عينة الدراسة الوصفية.

وطبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية في اثنتي عشرة جلسة، مدة كل منها (٧٥-٩٠) دقيقة، وبواقع جلسة واحدة أسبوعيا. وطبق مقياسا الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء البرنامج الإرشادي، وكذلك بعد مرور فترة متابعة مدتها أربعة أسابيع من انتهاء البرنامج.

أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين درجة التفكير اللاعقلاني، وضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة ذكورا وإناثا، حيث بلغ معامل الارتباط للعينة الكلية (٠,٣٥٧). وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث، وعدم وجود أثر للتفاعل بين البرنامج الإرشادي والنوع الاجتماعي على درجة ما بعد الصدمة وضغوطها في القياس البعدي. وأظهرت نتائج الدراسة استمرارية تأثير فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي بعد المتابعة.

Abstract:

This study consists of two components: descriptive and experimental. The descriptive component aims to discover the relationship between irrational thinking and post-traumatic stress on a sample group of 249 students (119 males and 130 females) in the Ramallah Educational Region of Al-Quds Open University. Members of this group were selected randomly but represented the existing social-status of students. The experimental component of the study aimes to explore the effectiveness of a rational emotional counseling program on reducing post-traumatic stress. The sample for the experimental pilot study consisted of (60) students, half male and half female students, who scored over the predetermined average in rational- irrational thinking scale, and of post-traumatic stress scale, of the descriptive study control group sample.

The counseling program was applied to the experimental pilot group in twelve sessions, (75-90) minutes each, one session per week. Post tests for the two groups were taken after the end of the program, and four-weeks later for follow-up purpose.

Results showed a positive statistical correlation in the degree of rational-irrational thinking and the post-traumatic stress scores measured in male and female students. The study also showed significant statistical differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the experimental group and the control group, in long-term measures of post-traumatic stress, indicating the effectiveness of the counseling program. The study shows no significant mean difference between males and females concerning the counseling program. It also showed continued effectiveness of the counseling program, through follow-up, which indicates positive and long-term effects on post-traumatic stress conditions. Moreover, no evidence of significant statistical differences was found between male and female participants of both groups, nor was there any relationship between the training program and the social status on the degree of post-traumatic stress.

مقدمة:

يمثل طلبة الجامعة ثروة وطنية في غاية الأهمية باعتبارهم الطاقة الدافعة نحو التقدم والبناء، فهم بحاجة إلى تقديم الرعاية العلمية والاجتماعية والجسمية والنفسية لهم، واستثمار قدراتهم حتى يسهموا في تطور مجتمعاتهم وتنميتها. إن تضمين البرامج التعليمية والتربوية على مستوى الجامعة وما قبلها، برامج إرشادية في الوقاية من الوقوع في المشكلات التكيفية بمختلف أنواعها، إضافة إلى التدخلات الإرشادية النمائية والعلاجية، سواء أكانت إرشادا فرديا أم جماعيا من شأنها أن تحد من تعرض الطلبة لمشكلات وصعوبات مختلفة، حيث تساعد على امتلاكهم المهارات التكيفية المناسبة التي يحتاجون إليها عند التعامل مع الضغوطات التي تعترض حياتهم ومسيرتهم الجامعية (الدحادحة، ٢٠٠٤).

ولعل المجتمع الفلسطيني من المجتمعات التي تتميز بواقع خاص ومأساوي مستمر منذ عشرات السنين. ويتمثل هذا الواقع في الاحتلال والقهر والحرمان، والقتل والاعتقالات وهدم البيوت، والمضايقات بشكل يومي ومستمر، وبأساليب وطرق عنيفة تمارس على الأفراد والجماعات، وعلى الكبار والصغار، دون رادع أو وازع أخلاقي. يرافق ذلك كله إحساس بالظلم والعجز وقلة الحيلة والإمكانات، وما يولده ذلك من ضغوطات إضافية، تنعكس بشكل خاص على الطلبة الجامعيين والشباب بشكل عام باعتبار هذه الفئة الأكثر حيوية ونشاطا واندفاعا نحو التغيير. وكل ذلك يستدعي الاهتمام بتقديم البرامج العلاجية والوقائية التي تتعامل مع طريقة التفكير لديهم وضغوط ما بعد الصدمة التي يتعرضون لها (نشوان، ١٩٩٨).

وكان للعدوان والحصار والاجتياح الإسرائيلي أسوأ الأثر على العملية التعليمية، وعلى الجوانب الإنسانية والمادية، وكذلك على الناحية النفسية. فكثير من الطلبة والمدرسين والموظفين تعرضوا للاعتقال والإهانة، وعانوا كثيرا من معاملة الجنود الإسرائيليين على الحواجز العسكرية بين المدن والقرى الفلسطينية في مختلف المحافظات، ناهيك عن أن العديد منهم قد استشهدوا أو جرحوا، إلى جانب مواجهتهم العديد من المشكلات والصعوبات في طريق الذهاب أو العودة من الجامعة، عدا عن تعرضهم لبعض المشكلات النفسية التي كان لها أكبر الأثر على مستقبلهم وتحصيلهم العلمي. فإحصائيات قطاع التربية والتعليم الفلسطيني في الفترة بين ٢٨/ ٩/ ٢٠٠٠ - ٣/ ٦/ ٢٠٠٣، تشير إلى أن عدد الشهداء بلغ (٢٨) مدرسا وموظفا و(٣٧٧) طالب مدرسة و(١٨٦) طالبا جامعيا. أما الجرحى، فكان عددهم (٥٨)

من المدرسين والموظفين في مؤسسات التعليم المدرسي والعالي، و(٢٩٠٠) طالب مدرسي، و(١٢٤٠) طالبا جامعيا. وكان عدد المعتقلين خلال الفترة نفسها، (١٤٨) من المدرسين والطلبة، و(٣١٢) من طلبة المدارس، و(٦٣٠) من طلبة الجامعات (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠٠٣).

وقد ترتب على ذلك شعور واضح بالإحباط والاكتئاب أثر على الجو والمزاج العام في المجتمع الفلسطيني بشكل عام، وحالة من الغضب والرفض لما يحدث، عبِّر عنها بوسائل مختلفة، منها ما هو واضح كالاحتجاج والتظاهر، ومنها ما هو خفي كالمعاناة النفسية والسلبية التي تنعكس على العلاقات الاجتماعية بين الناس والأداء في العمل، وشعور عام بالظلم وغياب العدالة وافتقاد الشرعية، حيث يسود منطق القوة والاستغلال في الواقع العالمي، مما يؤدي إلى فقدان الشعور بالأمن الفردي والجماعي. يصاحب ذلك حالة من الخوف والترقب والقلق على سير الأحداث، وتوقعات المستقبل على المستوى الجماعي والفردي. وينعكس ذلك على السلوك الخاص والعام بحالة من الحيرة والارتباك، قد تفقد بعضهم الاتزان النفسي بما يؤثر على إيقاع الحياة المعتاد (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٧).

ومن المؤشرات الخطيرة على الآثار النفسية السلبية الواسعة لهذا الواقع، ما نتوقعه من زيادة هائلة في انتشار الاضطرابات النفسية على المستوى الفردي في صورة أعراض القلق والتوتر والاكتئاب النفسي، إضافة إلى بعض الظواهر الجماعية مثل الإحباط العام والخوف الجماعي، وكذلك الحالات التي يطلق عليها (ضغوط ما بعد الصدمة)، التي ترتبط بالضغوط والكروب المصاحبة للصدمات النفسية. وقد تؤدي هذه الآثار إلى حالات من العجز الكامل لقطاعات كبيرة من الذين يتأثرون بظروف الحرب، أو بمشاهد القتال الأليمة في مختلف الأنحاء (Cook، ٢٠٠٤).

ويفسر الاتجاه العقلاني الانفعالي حدوث الضغوط النفسية من خلال إدراك الفرد وتفاعله مع الأحداث، فالطريقة التي يفكر بها ويفسر الأحداث، وما يحمله من معتقدات هي السبب في المشاعر السلبية والمشكلات التكيفية. فالأحداث التي تسبب عند بعض الأفراد مشكلات انفعالية أو فسيولوجية، لا تسبب للآخرين أي مشكلات، والسبب أن المشكلة تتكون نتيجة لإدراكاتنا وتفاعلاتنا مع الأحداث وطريقة تفسيرنا لها، ولا يوجد شيء ضاغط بنفسه، لكن طريقة تفكير الفرد وتفسيره للحدث، هو الذي يجعله كذلك، ويكون دور المرشد أكثر فعالية في تعديل فلسفة المسترشد واتجاهاته ومعتقداته، التي تسبب اضطراباته ومشكلاته (Ellis & Abrams، ١٩٩٤). فالضغط النفسي سواء أكان ايجابياً

أم محايداً أم سلبياً، هو نتيجة للمعتقدات والأفكار التي يتبناها الفرد، ونتيجة للمعاني التي يطلقها على الأحداث من حوله (Schafer، ٢٠٠٠).

وتؤدي العوامل الذاتية، وتقويم الفرد للحدث دورا مهما في التأثير على استجابته لأي حادث، فتطوير أعراض ضغوط ما بعد الصدمة قد يكون ناتجا عن طريقة إدراك الفرد للحادث عند وقوعه، وليس بسبب أن الحادث نفسه كان قويا. فمثلا لو أن الفرد اعتقد بأنه عاجز عن التعامل مع الحادث، فإن ذلك قد يقود إلى تطوير أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، بينما الاعتقادات التي تشير إلى إمكانية تعامل الفرد مع الحادث وقدرته على معالجته تقود إلى نتائج أفضل، وتخفف من حدة الضغوط التي قد يتعرض لها (Dietritch، ٢٠٠١).

ومن خلال الدراسات والأبحاث في مجال الأفكار اللاعقلانية، وجد أن هناك انتشارا واسعا للأفكار اللاعقلانية التي تحدث عنها ألبرت إليس "Ellis" في نظريته حول العلاج العقلي العاطفي، وذلك بين طلبة المدارس والجامعات في بيئتنا العربية (الشربيني وصادق، ٢٠٠٠؛ الموسوي، ٢٠٠٥؛ Gonzalez، ٢٠٠٤). وهي أيضا أكثر قوة في ارتباطها بالاضطرابات النفسية والعصابية التي تواجه الأفراد في حضارتنا العربية والشرقية عموما (الطيب والشيخ، ١٩٩٠؛ Ellis، ٢٠٠٤). ويشير إبراهيم (١٩٩٨) إلى أن معالجة أحداث الحياة الضاغطة لا تعني التخلص منها أو تجنبها، واستبعادها من حياتنا، ولكل منا نصيبه من هذه الأحداث اليومية بدرجات متفاوتة، ووجودها لا يعني أننا مرضى بقدر ما يعني أننا نعيش ونتفاعل مع الحياة ونحقق طموحات معينة، وخلال ذلك وبسببه، تحدث أمور متوقعة أو غير متوقعة. ومن ثم فإن علاج أحداث الحياة الضاغطة لا يتم بالتخلص منها، وإنما بالتعايش الايجابي معها، ومعالجة نتائجها السلبية.

ويشير إليس "Ellis" إلى أن هناك كثيراً من الدراسات التجريبية التي تؤكد أن الأفراد المضطربين نفسيا لديهم أفكار لاعقلانية أكثر من غير المضطربين، وأن الاضطراب الانفعالي يرتبط أساسا باعتناق الفرد بعض الأفكار التي تخلو من المنطق والعقلانية، ويستمر هذا الاضطراب باستمرار تبني الفرد لهذه الأفكار. وبما أن العديد من الاضطرابات النفسية هي نتيجة للعمليات العقلية اللاعقلانية واللاتكيفية، فإن أفضل أسلوب للتخلص من تلك الاضطرابات يكمن في تعديل تلك العمليات العقلية أو المعرفية نفسها (Ellis، ١٩٧٥).

فالأفراد يطورون مشكلات سلوكية وانفعالية عندما يهتمون بتفضيلاتهم البسيطة كالرغبة في الحصول على الحب والتقبل والنجاح، ويرتكبون خطأ عند التفكير فيها، وكأنها حاجات حياتية لا يستطيعون العيش دونها، كما يميل الأفراد بشكل كبير إلى تضخيم

رغباتهم وتفضيلاتهم لمعتقدات مطلقة من المطالب الملحة والأوامر والوجوبيات، وما ينبغي القيام به، وما لا بد منه. وهذا يعكس تفكيراً غير عقلاني وغير واقعي لديهم، ويخلق لهم المشاعر السلبية، وهو الذي يؤدي إلى السلوكيات غير الفعالة، كما يؤدي إلى تدني تقدير الذات، وهذا هو السبب في خروج الأفراد باستنتاجات واستدلالات غير منتجة، لا تنسجم مع البيانات المتوافرة حول الحدث. إن المعتقدات اللاعقلانية تعوق الفرد عن تحقيق أهدافه وغاياته، وتشعره بالتعاسة دون مبرر واقعي لهذه التعاسة (Corey، ١٩٩٦).

وقد كشفت العديد من الدراسات عن فعالية أساليب العلاج المعرفي بصفة عامة في التخفيف من حدة الاضطرابات النفسية لدى الأفراد، سواء استخدمت بمفردها أو مع فنيات أخرى، فيذكر كل من ميرتش (Merch، ١٩٩١) وتوادل وسكوت (Twaddle & Scott، ١٩٩١) أن فنية تغيير أو تعديل البنية المعرفية هي جوهر الأساليب العلاجية المعرفية بعامة، والعلاج العقلاني الانفعالي لإليس بخاصة. واتبع إليس "Ellis" في علاج الاضطرابات النفسية علاجا يعرف بالعلاج العقلاني الانفعالي Rational-emotive therapy، وهو أحد أساليب تعديل السلوك المعرفي، ويهدف إلى مساعدة المسترشد في التعرف على أفكاره غير العقلانية، التي تسبب رد فعل مناسبا لديه نحو العالم المحيط به، وأن يتفهم الفلسفة العقلانية للحياة، وتشجيعه على تعديل أفكاره اللاعقلانية، وكيف يمكن استبدالها بأفكار أكثر عقلانية (مليكه، ١٩٩٤). ومن خلال الأسلوب العقلاني الانفعالي يقوم المرشد النفسي بتدريب المسترشد على كيفية النظر إلى أفكاره واعتقاداته الخطأ، التي تسبب له الانفعالات والسلوكيات والأعراض غير المرغوبة (Prochaska & Norcross، ١٩٩٤).

وحيث إن الطالب الفلسطيني يتعرض لأحداث صادمة شبه يومية، فإن الإرشاد العقلاني الانفعالي المنبثق من النظرية المعرفية يهدف إلى التعرف إلى كيفية إدراك الفرد للأحداث الصادمة، وكيف تظهر لديه المعاناة بسبب هذه الأحداث. فوفقا لهذا النموذج تكون الأحداث التي يخبرها الفرد صادمة عندما تحطم اعتقاداته، فالأشخاص الأسوياء يكون لديهم معتقدات ايجابية نحو الذات، ونحو العالم الذي يعيشون فيه. وعندما تقع الأحداث الصادمة تؤدي إلى زعزعة هذه المعتقدات الإيجابية، فتتحطم آمالهم ويشعرون بالذهول واليأس، وبالتالي تتحول المعتقدات الإيجابية إلى معتقدات سلبية، وتفقد الذات من قيمتها، ويصبح العالم الخارجي مهددا ومخيفا. وتظهر هنا أهمية الإرشاد العقلاني الانفعالي، الذي يركز على إعادة البناء المعرفي لهذه المعتقدات والأفكار السلبية عن الذات أو العالم الخارجي (يعقوب، ١٩٩٩).

لقد وجدت بعض الدراسات -وهي محدودة- مثل دراسة (Quota، ٢٠٠٠)، ودراسة

ثابت وعابد وفوستانيس (٢٠٠١) أن الخبرات المؤلمة التي مر ويمر بها الطلبة الفلسطينيون تجعلهم يعانون من مشكلات واضطرابات نفسية متعددة، ومنها اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. وهذه الاضطرابات تتعمق بفعل جملة من الأفكار اللاعقلانية التي تربى عليها هؤلاء الطلبة، وأكسبتهم إياها أساليب التنشئة الأسرية والبيئة الاجتماعية الفلسطينية. أما دراسة سعادة (٢٠٠٦)، فقد أظهرت نتائجها أن نسبة انتشار اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة بين الطلبة الجامعيين في محافظة رام اللة والبيرة بلغت (٤٧,٢٪)، حيث كانت النسبة (٥٠,٧٪) لدى الذكور و(٤٣,٦٪) لدى الإناث. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة أيضا أن نسبة الاضطراب لدى أفراد العينة من سكان المخيمات بلغت (٧٢,٩٪)، وفي القرى (٤٧,١٪)، وفي المدن (٣٩,٩٪).

لذا فإن إرشاد الطلاب عن طريق مساعدتهم على تنمية تفكيرهم العقلاني إلى أقصى درجة ممكنة، والعمل على خفض تفكيرهم اللاعقلاني إلى أقل درجة ممكنة، يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي في خفض درجة الاضطراب النفسي، والإسهام في تحصينهم ضد الضغوط والتوترات، ومساعدتهم على التكيف مع أنفسهم ومع البيئة من حولهم.

مشكلة الدراسة:

إن الواقع الذي يعيشه الطالب الفلسطيني، والمتمثل بشكل أساسي في واقع الاحتلال، وما يفرضه هذا الواقع من حصار وتقطيع للأوصال، يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على طريقة التفكير ونمط التفكير ومنطلقاته، بحيث يتوقع أن تكون اللاعقلانية أكثر تأثيرا وانتشارا بين أفراد هذا المجتمع، ومنهم الطلبة الجامعيون مقارنة بالمجتمعات الأخرى، لينعكس ذلك على مستوى ضغوط ما بعد الصدمة عندهم. لذا فإن الغرض من هذه الدراسة هو معرفة العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة وقياس فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض هذه الضغوط لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين.

عناصر مشكلة الدراسة:

تنبثق عن مشكلة الدراسة الأسئلة الآتية:

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وضغوط ما بعد الصدمة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين؟.
٢. ما فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي المطبق في خفض ضغوط ما بعد الصدمة

لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين؟ .

٣ . هل يوجد تفاعل بين البرنامج الإرشادي والجنس في خفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين؟ .

٤ . هل يوجد استمرارية لأثر البرنامج الإرشادي على درجة ضغوط ما بعد الصدمة بعد انتهاء فترة المتابعة؟ .

فرضيات الدراسة:

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة، يمكن صياغة الفروض الآتية لهذه الدراسة:

١ . لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة الأفكار اللاعقلانية، ودرجة ضغوط ما بعد الصدمة، لدى طلبة الجامعة في فلسطين.

٢ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجات ضغوط ما بعد الصدمة تعزى للبرنامج الإرشادي والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما.

٣ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة.

أهمية الدراسة:

يتعرض طلبة الجامعات في فلسطين إلى تراكمات من الأحداث غير الاعتيادية التي تتسم بالعنف والدموية بسبب ظروف الاحتلال والأحداث الناجمة عن استمرار هذا الاحتلال، التي إما أن يكونوا طرفاً فيها، أو يكونوا مشاهدين لمناظر مؤلمة للجرحى والقتلى والدمار والتفجيرات والتعذيب التي تتنافس البرامج الإخبارية على بثها.

وفي فلسطين وجد أن الخبرات المؤلمة التي مر بها الطلبة أدت إلى التوتر وتشتت الانتباه وقلة التركيز، فقد وجد أن ٢٥٪ من الطلبة الفلسطينيين الذين يعيشون في قطاع غزة يتعرضون إلى أحداث مأساوية ويعانون من مشكلات نفسية. وظهر أيضا أن الأطفال الفلسطينيين الذين يعيشون في الضفة الغربية يعانون من المشكلات السلوكية والنفسية (Quota، ٢٠٠٠). وكذلك دراسة ثابت وزملائه (٢٠٠١)، التي أظهرت أن الأطفال بين (٩-١٨) سنة تعرضوا

للصدمات بمعدل (٤) خبرات صادمة لكل طفل، وكان (٤ , ٣٤٪) من الأطفال لديهم ردود فعل نفسية شديدة عن الخبرات الصادمة. أما دراسة سعادة (٢٠٠٦)، فقد أظهرت أن نسبة انتشار اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة بين الطلبة الجامعيين في محافظة رام الله والبيرة بلغت (٢ , ٤٧٪)، حيث كانت النسبة (٧ , ٥٠٪) لدى الذكور و(٦ , ٤٣٪) لدى الإناث. ولا تزال الدراسات تحاول سبر غور الآثار النفسية لاضطرابات ما بعد الصدمة على الأطفال والشباب والكبار، وهناك العديد من الطلبة الفلسطينيين ممن يعانون من أحداث صادمة يومية، وتنعكس عليهم على شكل آثار نفسية تؤثر سلبا على حياتهم، وعلى دراستهم، وعلى أعمالهم اليومية. كل ذلك يدعو إلى مزيد من الدراسات للكشف عن تأثير هذه الأوضاع على اضطراب ما بعدالصدمة عندهم.

لهذا جاءت أهمية هذه الدراسة ضمن الإطار الآتي:

١ . لتقدم للمهتمين والمرشدين برنامجا إرشاديا قد يساعدهم في تقديم خدمة إرشادية أفضل للطلبة الجامعيين، خاصة في مجال ضغوط ما بعد الصدمة عندهم، حيث لم تعالج أي من الدراسات السابقة في هذا المجال تطبيق طريقة أو برنامج إرشادي للتعامل مع هذه الضغوط.

٢ . تجري هذه الدراسة في ضوء ما أوصى به إليس "Ellis" من أهمية وجود طرق وقائية يكون هدفها تربية التفكير المنطقي العقلاني بين الطلبة كجزء من التربية الشخصية والطبيعية والنفسية (Patterson، ١٩٨٦).

٣ . تنسجم الدراسة الحالية مع توصيات عدد من الدراسات السابقة، كدراسة كامل (٢٠٠٥) التي أشار فيها إلى ضرورة تطوير برامج إرشادية في المؤسسات التربوية، تستند إلى النظرية المعرفية والتفكير العقلاني المنطقي لدى الأفراد.

٤ . قد تزودنا هذه الدراسة بدعم إضافي لصدق نظرية إليس التي تؤكد أهمية التفكير المنطقي في حياة الفرد ونظام المعتقدات الذي يتبناه.

وتأتي أهمية الدراسة في تعاملها مع قطاع مهم من قطاعات المجتمع، وهو قطاع طلبة جامعة القدس المفتوحة. وحيث إن العلاقة بين الأفكار العقلانية والفعالية الذاتية لم تعد موضعاً للشك، وأن الفرد يصنع مشكلة لنفسه بتبنيه تفكيراً لاعقلانياً، فإن من الممكن الإفادة من البرنامج التدريبي في مساعدة طلبة الجامعات الفلسطينية على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، والتغلب على ضغوط ما بعد الصدمة واضطراباتها، التي تواجههم خاصة في

ظل ظروف الاحتلال والحرمان.

التعريف بالمصطلحات:

أولا: الأفكار اللاعقلانية Irrational Ideas

تمثل الأفكار اللاعقلانية معتقدات وتقييمات مستمدة من افتراضات ومقترحات غير تجريبية تظهر في لغة مطلقة، وهي أفكار غير صحيحة وسخيفة ومنافية للعقل وغير واقعية ولا منطقية. ويعبر عن التفكير اللاعقلاني بجمل تستخدم فيها الوجوبيات المطلقة، وهي نتاج أفكار وتعميمات وتوقعات مبنية على مزيج من الظن والتهويل والمبالغة، وتقود إلى عدم الراحة والقلق، وتسبب المشكلات والاضطرابات النفسية (Ellis، ١٩٧٣-a). وتحدد درجة الأفكار اللاعقلانية إجرائيا لغايات هذه الدراسة، من الدرجة التي يحصل عليها الفرد على اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية المستخدم في الدراسة.

ثانيا: ضغوط ما بعد الصدمة Stress Post-traumatic

هي حالة من التوتر النفسي الشديد والاضطراب، تحدث بسبب التعرض لمحنة أو خطر جسيم، كأخطار الكوارث الطبيعية أو تلك التي يسببها الإنسان، والحوادث، أو العمليات العسكرية وأشدها الاحتلال (Amaya & March، ١٩٩٥). وتتضمن أعراض ضغوط ما بعد الصدمة استعادة الخبرة الصادمة في الأحلام والأفكار والتصورات مع انسحاب من المشاركة الفعالة في الحياة (عبد الله، ٢٠٠٤). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة المستخدم في الدراسة.

ثالثا: البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي Rational-Emotive Counseling Program

يذكر زهران (١٩٨٠) أن البرنامج الإرشادي هو برنامج مخطط ومنظم، يتضمن خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة، فردية وجماعية لجميع من تضمهم المؤسسة، بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي، وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها. وهذا ما تسعى الدراسة إلى تحقيقه مع فئة طلبة الجامعة باعتبارها شريحة واسعة ومهمة في المجتمع الفلسطيني.

ويتكون البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي الذي قدم للطلبة في هذه الدراسة من فنيات معرفية وانفعالية لمساعدتهم على تصحيح معتقداتهم غير العقلانية وتعديلها إلى

معتقدات عقلانية، من المتوقع أن يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي، للوصول إلى خفض مستوى ضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلاب. وقد عرض البرنامج على عدد من الأساتذة المحكمين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، والصحة النفسية للتحقق من مدى ملاءمة البرنامج لأفراد العينة، وصحة الإجراءات التطبيقية له قبل إعداد الصورة النهائية للبرنامج الذي طبق على طلبة الجامعة.

ويعرف البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي إجرائيا بأنه برنامج تدريبي جمعي يستند إلى نظرية إليس "Ellis" في العلاج العقلي الانفعالي، ويهدف إلى تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى المشاركين، وبناء فلسفة عقلانية أكثر سوّية عندهم. يتكون هذا البرنامج من اثنتي عشرة جلسة تدريبية بواقع جلسة واحدة أسبوعيا، وبهذا يستمر البرنامج مدة اثني عشر أسبوعاً على مدى فصل دراسي كامل، هو الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، وتستغرق كل جلسة تدريب (٧٥-٩٠) دقيقة.

محددات الدراسة:

١. اقتصار عينة الدراسة الأولية على (٢٤٩) طالبا وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، اختير أفراد كل من العينة التجريبية والعينة الضابطة من بينهم. ومن هنا فإن تعميم نتائج الدراسة على طلبة جامعة القدس المفتوحة كافة، يرتبط بمدى تمثيل هذه العينة.

٢. اقتصر تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعات من الطلبة المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، وفي منطقة تعليمية واحدة هي منطقة رام الله والبيرة التعليمية، من بين طلبة جامعة فلسطينية واحدة، هي جامعة القدس المفتوحة في فلسطين.

٣. تتحدد نتائج الدراسة بمدى دقة وملاءمة أدوات الدراسة التي استخدمت في تطبيق هذه الدراسة، وهي اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية للريحاني (١٩٨٥)، ومقياس ضغوط ما بعد الصدمة الذي طور لأغراض هذه الدراسة، إضافة إلى البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي المطبق.

الإطار النظري:

يرى ألبرت إليس "Albert Ellis"، صاحب نظرية العلاج العقلاني الانفعالي أن السبب

وراء الانفعال والسلوك هو أفكار الفرد واعتقاداته حول الأحداث، فالناس يخلقون لأنفسهم مشكلات نفسية من خلال حديثهم مع ذواتهم، ومن تقويمهم لأنفسهم، ومن خلال تحويل تفضيلاتهم إلى حاجات ملحة، فمثلا هناك فرق بين الجملة العقلانية التي تقول: "إنني أفضل أن يكون دخلي مرتفعا" والمعتقد اللاعقلاني الذي يقول: "يجب أن أحصل على دخل مرتفع". ويقتبس إليس عن شكسبير قوله في مسرحية هاملت: "لا يوجد هناك شيء جيد أو سيّىء ولكن التفكير هو الذي يجعله كذلك". فالمعتقدات قد تكون عقلانية تؤدي إلى انفعالات معتدلة الشدة وتعتبر صحية، أو غير عقلانية تؤدي إلى انفعالات شديدة تقود إلى الاضطراب وتعوق الوصول إلى الأهداف أو الشعور بالرضا والسعادة (Todd & Bohart، ١٩٩٩).

فالأفراد في نظر إليس "Ellis" يشتركون في غايتين أساسيتين، هما: الحفاظ على الحياة، والإحساس بالسعادة النسبية للتحرر من الألم. وتتمثل العقلانية في التفكير بطرق تسهم في تحقيق هاتين الغايتين، أما اللاعقلانية فهي تشمل التفكير بطرق تعوق أو تمنع تحقيقها. كذلك فإن الأفراد يشعرون أحيانا بالضيق والانزعاج عندما يسعون إلى تحقيق بعض أهدافهم، وتواجههم أو تعترضهم عوائق أو أحداث تعرقل تحقيق هذه الأهداف، وربما تمنع تحقيقها، فتتولد لدى الفرد معتقدات وأفكار قد تكون سلبية أو ايجابية. وتنشأ عن المعتقدات السلبية والأفكار غير المنطقية مشاعر وسلوكيات لا تساعد على تحقيق هذه الأهداف، وهذا يشير إلى أن الأحداث بحد ذاتها لا تخلق المشاعر، وإنما المعتقدات حول هذه الأحداث هي التي تسهم في تشكيل المشاعر وإظهارها على نحو محدد (Ellis، ٢٠٠٤).

الأفكار اللاعقلانية:

لقد حدد إليس "Ellis" في كتابه "العقل والانفعال في العلاج النفسي" Reason and Emotion in Psychotherapy، (Ellis، ١٩٧٧) إحدى عشرة فكرة اعتبرها أفكارا لاعقلانية، هي المسؤولة عن الاضطرابات النفسية، وتؤدي إلى إحداث تشويش في التفكير لدى الفرد، وعدم توافق مع الذات ومع الآخرين. وعادة ما تتشكل هذه الأفكار وتتحكم في تفكير الكثيرين من الذكور والإناث، ويتحدثون بها على هيئة "ينبغيات" Shoulds، "ومفروضات ووجوبيات أو لزوميات" Oughts and Musts. إن هذه الأفكار موجودة لدى نسبة معينة من الناس في كل المجتمعات، فهي موجودة لدى الأطفال والمراهقين والبالغين الكبار، ويكون وراء هذه الأفكار مصادر مختلفة، وهي تنمو في أثناء التربية منذ مرحلة الطفولة (Robb & Warren، ١٩٩٠). وتتفاوت أسباب التفكير اللاعقلاني،

فمنها الجهل والتصرف بحماقة والتصلب والأساليب الدفاعية، واللامبالاة، وغيرها، وهذه الأفكار هي:

* الفكرة الأولى تدور حول طلب التأييد والاستحسان Demand of Approval: من الضروري أن يكون الشخص محبوباً ومرغوبا به من جميع المحيطين به.
* الفكرة الثانية تدور حول ابتغاء الكمال الشخصي Personal Perfection: يجب أن يكون الفرد على درجة عالية من الكفاءة والإنجاز في جميع الجوانب، حتى يعتبر نفسه مستحقاً للتقدير.
* أما الفكرة الثالثة فهي اللوم الزائد للذات والآخرين: بعض الناس أشرار وخبثاء لذلك يجب أن يعاقبوا ويلاموا بشدة على تصرفهم الشرير والخبيث.
* والفكرة الرابعة توقع الكارثة أو المصيبة Catastrophizing: إنها لكارثة حقاً أو مأساة عندما لا تتحقق الأشياء كما نرغب أن تكون، أو عندما تحدث على نحو لا نتوقعه.
* وجاءت الفكرة الخامسة لتمثل اللامسؤولية الانفعالية: التعاسة وعدم الإحساس بالسعادة بسبب الظروف والأحداث الخارجية، فالإنسان لا يمتلك القدرة على التحكم في أحزانه وهمومه.
* وتدور الفكرة السادسة حول القلق والاهتمام الزائد Anxious and over Concern: هناك أشياء خطيرة ومخيفة تبعث على الهم والضيق والانزعاج، وعلى الفرد أن يتوقعها دائماً، ويكون مستعداً للتعامل معها ومواجهتها حين وقوعها.
* أما الفكرة السابعة فكانت تجنب المشكلات Problems Avoidance: من الأفضل بل الأيسر أن يتجنب الفرد المشكلات والمسؤوليات، لأن ذلك أفضل من مواجهتها.
* والفكرة الثامنة أتت من الاعتمادية Dependency: يجب أن يعتمد الفرد على الآخرين، وينبغي أن يكون هناك شخص أقوى منه يعتمد عليه دوماً.
* وتمحورت الفكرة التاسعة حول الشعور بالعجز Helplessness: الأحداث والخبرات الماضية تحدد السلوك الحالي، وتأثير الماضي قدر لا يمكن تجنبه، فإذا كان هناك أمر أثر بقوة على حياة الفرد، فإن هذا الأمر سوف يستمر له التأثير نفسه.
* والفكرة العاشرة هي الانزعاج لمتاعب الآخرين Upset for People Problems: يجب أن يشعر الفرد بالحزن والتعاسة، لما يعانيه الآخرون من مشكلات ومصاعب.
* وكانت آخر الأفكار الحادية عشرة هي كمال الحلول وتمامها Perfect Solutions: هناك حل واحد صحيح وكامل لمشكلات الفرد، يجب الوصول إليه، وإنها كارثة إذا

لم يوجد هذا الحل .

وقد وردت أفكار إليس "Ellis" الإحدى عشرة بمصطلحات ومفاهيم عديدة في كتاباته، وهي تنطوي على المعاني نفسها مثل : غير منطقية Illogical، وخطأ Mistaken، ودوجماتية (جازمة) Dogmatic، وغير واقعية Unrealistic أو غير معقولة Unreasonable، ش (Ellis, 1973-b; Sternberg, 2000) . ويذكر أن الاضطرابات الانفعالية والاضطرابات النفسية هي نتيجة أساليب التفكير الخطأ، وأخطاء في عادات التفكير وأساليبه (مليكه، ١٩٩٠ ؛ إبراهيم، ١٩٩٤) .

وبما أن قائمة الإحدى عشرة فكرة اللاعقلانية لإليس "Ellis" قد وجدت رواجاً بين الباحثين في العالم، فإن هناك أدوات قد أعدت للكشف عن هذه الأفكار، وأضيفت إليها في البيئة العربية أفكار أخرى (الريحاني، ١٩٨٥؛ إبراهيم، ١٩٩٩ ؛ مزنوق، ١٩٩٦ ؛ محمود، ١٩٩٩) . فقد أضاف (الريحاني، ١٩٨٥) فكرتين عدهما لاعقلانيتين. وأضاف (إبراهيم، ١٩٩٤) فكرة واحدة. وهذه الأفكار الثلاث دارت حول الرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين، وأن مكانة الرجل تعد الأهم فيما يتعلق بعلاقته بالمرأة .

وبالتالي يمكن القول إننا أمام ثلاث عشرة فكرة لاعقلانية لا إحدى عشرة فكرة إذا أضفنا فكرة "أن الرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين هي المقياس لمكانة الفرد بين الناس وقيمته"، وفكرة "مثالية العلاقة بين الأزواج" .

مفاهيم النظرية المعرفية والإرشاد العقلاني الانفعالي:

تعد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي نظرية في الشخصية، وطريقة في الإرشاد والعلاج النفسي المعرفي طورها ألبرت إليس "Albert Ellis" سنة (١٩٥٥) . وتأخذ طريقة الإرشاد العقلي الانفعالي بالفكرة القائلة إن الأحداث الإنسانية ناتجة عن عوامل خارجة عن إرادة الإنسان، إلا أن الإنسان لديه القدرة على اتخاذ الإجراءات التي من شأنها أن تعدل حياته المستقبلية وتضبطها (الريحاني، حمدي، وأبو طالب، ١٩٨٧) . ويتضح دور الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية في الاضطرابات الانفعالية، في نموذج إليس للشخصية المعروف بنظرية أ ب ج د هـ (ABCDE) .

ويقوم الإرشاد العقلاني الانفعالي كأحد أساليب الإرشاد المعرفية على افتراض أن الإنسان يولد ولديه الفرصة لأن يكون عقلانيا مستقيما في تفكيره، أو لاعقلانيا معوجا في التفكير . إن لدى الإنسان نزعة فطرية للحفاظ على بقائه، وعلى النمو وتحقيق الذات، وعلى

السعادة والحب والعيش الجماعي مع الآخرين، إلا أنه أيضا يمتلك ميلا طبيعيا لتدمير الذات وتجنب التفكير، والتسويف ومعاودة الوقوع في الأخطاء، والتفكير الخرافي، وعدم الصبر أو الاحتمال والنزعة إلى الكمال، ولوم الذات، وتجنب تنمية الإمكانات التي تحقق الذات. هذا الميل يوجد لدى جميع الناس بغض النظر عن مستوى تعليمهم وثقافتهم (Corey، ١٩٩٦).

ويهدف الإرشاد العقلاني الانفعالي إلى العمل على تغيير نمط التفكير غير الواقعي، غير الناضج، والملحاح demanding والقطعي absolute إلى نمط واقعي من التفكير والسلوك الناضج والمنطقي والعملي، وذلك من خلال تشجيع المسترشد على التخلي عن أفكاره اللاعقلانية، واستبدالها بأفكار عقلانية، من خلال تعليمه العلاقة بين هذه الأفكار وما يعانيه من اضطراب عاطفي. وهذا بدوره يؤدي إلى ردود فعل انفعالية أكثر ملاءمة لمواقف الحياة، والإجراء الأساسي المستخدم لتحقيق ذلك هو التفنيد disputing الذي يعني التحدي المنطقي للمعتقدات اللاعقلانية. وقد يتضمن فحص الدلالة الخاصة بصدق المعتقد أو مدى فائدة تبنيه، وفحص النتائج المأساوية التي يمكن أن يستنتجها الفرد حول بيئته إذا ما استمر في تبني هذا المعتقد. مثلا إذا لم توجد أداة صادقة لقياس جدارة الإنسان، فكيف يمكن لشخص أن يقرر أنه عديم الكفاءة تماما؟ (Prochaska & Norcross، ١٩٩٤).

إجراءات الإرشاد العقلاني الانفعالي وأساليبه:

تقوم دعائم نظرية إليس "Ellis" في الإرشاد والعلاج العقلاني على تأثير الأفكار في الانفعالات والسلوك، ويهدف إلى إقناع المسترشد بأن معتقداته غير منطقية، وأن توقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية إنما تؤدي إلى سوء التكيف الذي يعيشه المسترشد، وتعرضه إلى الضغوط النفسية والاضطرابات، وتقلل من تقديره الايجابي لذاته. ويهدف الإرشاد إلى تعديل الإدراك المشوه لدى المسترشد، وإبداله بطرق أخرى للتفكير أكثر ملاءمة، مما يؤدي إلى إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لديه (إبراهيم، ١٩٩٢).

وقد صنفت ثلاثة أنماط من التفنيد على شكل استفسارات، وهي كالآتي: (Dryden & Wallen، ١٩٩٢)

أ. التفنيد المنطقي (Logical Disputation)، ويتم ذلك من خلال التساؤلات: هل هذا المعتقد منطقي؟ وهل هذا المعتقد حقيقي؟ ولماذا هذه الفكرة حقيقية؟.

ب. التفنيد العلمي (Scientific Disputation)، ويتم ذلك من خلال التساؤلات:

أين البرهان على صحة هذا المعتقد؟ وأين الدليل على ذلك؟ وكيف يكون هذا الأمر فظيعا؟ .

ج . التفنيد العملي (Practical Disputation)، ويتم ذلك من خلال التساؤلات : هل يساعد هذا المعتقد على حل المشكلات الخاصة؟ وهل يساعد على إنجاز الأهداف وتحقيق الطموحات؟ وهل يزود الفرد بنتائج ايجابية؟ .

إن تفنيد المعتقدات اللاعقلانية يقود إلى تطوير معتقدات عقلانية فعالة (Rational Effective Beliefs)، مثل أفضل وأرغب بدلا من يجب وينبغي . وعندما يدرك المسترشد المعتقدات العقلانية الفعالة ويتعلمها، فسيقوده ذلك إلى تطوير مشاعر مناسبة وجديدة (New Feelings)، كالانزعاج والضيق بدلا من الغضب والإحباط .

اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة Stress Post-traumatic:

الحدث الصادم هو حدث حاد، ومفاجئ، ومربك، وشديد الوقع على الفرد الذي تعرض لهذا الحدث، سواء أكان هذا الحدث من فعل الإنسان كالحروب، والأزمات الاقتصادية، أو من فعل الطبيعة كالزلازل والأعاصير . وهي بالتالي تهدد أمن الفرد، وتسبب له الخوف والقلق والانسحاب والتجنب، وتؤدي إلى الإخلال بتوازنه النفسي والاجتماعي والبدني (عبد الخالق، ١٩٩٨) . كما تعرف ضغوط ما بعد الصدمة على أنها "أزمة تنتج عن التعرض لحدث صادم، وتتميز بأن الشخص يعاوده الشعور بأنه يعيش الصدمة ويتجنب ما يذكره بها، ويكون الفرد مخدر العواطف، ويزداد لديه التوتر وردود الفعل الحادة تجاه الأحداث الضاغطة" (اليونيسيف، ١٩٩٥، ص٧٨) .

وقد عرفت جمعية الأطباء النفسيين الأمريكية في الصورة الرابعة من الدليل التشخيصي الإحصائي (١٩٩٤ DSM-IV T . R،) اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ضمن المحكات الآتية (Dumas & Nilsen، ٢٠٠٣) :

أولاً : يتعرض الفرد للحدث الصادم في الحالتين الآتيتين :

أ- أن يخبر الشخص أو يشاهد أو يواجه بحدث أو أحداث تتضمن التهديد بالموت، أو الإصابة البالغة، أو تهديداً للأمن بدنياً، أو تهديداً لذاته أو احترامه لذاته، أو شاهد تلك الأحداث وهي تجري على الآخرين . كأن يشاهد شخصاً يُقتل، خاصة إذا كان معروفاً لديه أو عزيزاً عنده، أو شاهد شخصاً تعرض للإيذاء الشديد، أو الإهانة، أو الإذلال .

ب- أن تتضمن استجابة الشخص خوفاً شديداً وشعوراً بالعجز أو الفزع.

ثانياً: يعاني الشخص من تأثيرات الحدث الصادم، ويختبرها بطريقة أو أكثر من الطرق الآتية:

أ- ذكريات مزعجة ومتكررة تفرض نفسها على الفرد، تتضمن خيالات، أو أفكاراً، أو إدراكات.

ب- أحلام تدعو للكرب تتكرر فيها فكرة الحدث الصادم.

ج- يتصرف الفرد ويشعر كأنما الحدث الصادم يتكرر (يتضمن ذلك شعوراً بمعاناة الخبرة وهلوسات وذكريات)، وكأن الفرد يعيش الخبرة مرة ثانية، مع استرجاع مفصل لسلسلة الأحداث، بما في ذلك تلك التي تحدث في حالة اليقظة، أو عندما يكون تحت تأثير الكحول.

د- ضغط نفسي شديد لدى التعرض لقرائن أو إشارات داخلية أو خارجية لجوانب من الحدث الصادم أو ما يشبهه.

ثالثاً: تجنب مستمر للتنبيهات التي ترتبط بالصدمة، وخدر في الاستجابة العامة (لم يكن موجوداً سابقاً)، كما يشار إليها بثلاثة أو أكثر من الأمور الآتية:

أ- محاولات الفرد لتجنب الأفكار والمشاعر والحديث حول ما يرتبط بالصدمة.

ب- محاولات الفرد لتجنب الأنشطة والأماكن والأشخاص التي تستثير ذكريات الصدمة.

ج- العجز أو صعوبة تذكر جانب مهم من الصدمة.

د- نقص واضح في الرغبة في المشاركة في الفعاليات المهمة أو الاهتمام بها.

هـ- الشعور بالانفصال والنفور من الآخرين.

و- انحسار في حدة العاطفة (عدم القدرة على ممارسة مشاعر الحب).

ز- مشاعر تؤشر لإخفاق بعض النتائج المتوقعة في المستقبل أو استحالة وجودها، كأن يتوقع أن لا تكون له مهنة أو لا يكون له زوج أو أطفال أو حياة طبيعية.

رابعا: أعراض ملحة ومتكررة تدور حول زيادة الاستثارة أو الهيجان (لم تكن موجودة قبل الصدمة)، كما يشار إليها في اثنتين أو أكثر من الآتية:

أ- صعوبة الاستغراق في النوم أو صعوبة الاستمرار به (الأرق).

ب- سهولة الانفعال والغضب الحاد.

ج- صعوبة التركيز.

د- يقظة وحذر مفرطان.
هـ- استجابة فزع مبالغ فيها.
خامساً: تكون تلك الاضطرابات الواردة في (ثانيا، وثالثا، ورابعا) قد دامت لما يزيد على شهر كامل.
سادساً: تؤدي هذه الاضطرابات إلى ضغط إكلينيكي، أو إلى خلل في الوظائف الاجتماعية أو المهنية، أو غيرها من الجوانب المهمة.
سابعاً: تعد الصدمة حادة أو سريعة إذا كانت مدتها أقل من ثلاثة شهور، وتعدُ مزمنة إذا دامت لأكثر من ثلاثة شهور، ومتأخرة إذا بدأت بعد أكثر من ستة شهور من تاريخ الحدث الصادم.

وتتميز ضغوط ما بعد الصدمة عن مشكلات أخرى قصيرة الأمد، كالحزن عند موت قريب أو عزيز، فعلى الرغم من أن هذه الحوادث قد تؤدي إلى حزن شديد عند وقوعها، فإنها لا ترقى إلى تسميتها باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، لأنها لا تكون مصحوبة بالأعراض المصاحبة للصدمة النفسية، ولا تؤدي إلى التأثير على الوظائف الأساسية للفرد. فضغوط ما بعد الصدمة هي من الاضطرابات النفسية التي تدعى باضطرابات القلق (كانت تدعى سابقاً بالعصابات Neurosis)، وتنشأ بعد التعرض لحادث صادم كالكوارث الطبيعية، أو الحروب، أو حوادث السيارات، أو تعرض الأشخاص المحبوبين للأذى البالغ، أو الموت، وينشأ هذا الاضطراب عن الاستجابة للخوف الشديد أو الرعب أو الشعور بالعجز أمام التهديد (Dumas & Nilsen، ٢٠٠٣).

الآثار المعرفية والانفعالية لضغوط ما بعد الصدمة، ومدى انتشارها:

لا يقتصر تأثير ضغوط ما بعد الصدمة الذي يصيب الفرد في مرحلة الطفولة على تلك المرحلة، بل قد يمتد إلى المراحل العمرية اللاحقة إذا لم يعالج، ومما يدعم ذلك وجود بعض الدراسات التي أظهرت استمرار أعراض ضغوط ما بعد الصدمة الذي يتصل بمرحلة الطفولة حتى مرحلة الرشد. لقد أخذت ماوبري "Mawbray" في الاعتبار مرحلة النمو المعرفي للطفل كسمة جوهرية في فهمها لكيفية فهم الطفل للخبرات الصادمة، فهي تؤمن بمفهوم بياجيه "Piaget" في التمركز حول الذات، بحيث تكون ذات الطفل هي المنطلق في مفهومه للعالم من حوله. وهذا ينطبق على الأحداث الصادمة بحيث يبدأ الطفل بلوم ذاته على الحدث الذي تعرض له (Arms & Holladay، ١٩٩٣).

وقد أشارت جمعية الطب النفسي الأمريكية في النسخة الرابعة من الدليل التشخيصي

والإحصائي (DSM-IV)، إلى أن الدراسات التي أجريت في المجتمعات الغربية حول انتشار ضغوط ما بعد الصدمة أظهرت أنها تنتشر بنسبة تتراوح بين ١٪ إلى ١٤٪، مع الأخذ بعين الاعتبار التغير في طرق التحقق، وفي المجتمع الذي اختيرت منه العينة. أما الدراسات التي أجريت على الأفراد المعرضين للخطورة (مثل الجنود المقاتلين، وضحايا العنف أو العنف الإجرامي)، فقد أظهرت أن معدلات انتشار هذه الضغوط بينهم تراوحت من ٣٪ إلى ٥٨٪ (American Psychiatric Association، ١٩٩٤).

وفي دراسة قام بها كسلر وسونيغا وبرومت "Kessler، Sonnega & Bromet"، كما أوردها بولاك وباردي ومارشال ويهيدا (Pollack، Bardy، Marshall، & Yehyda، ٢٠٠١). أظهرت النتائج أن معدل انتشار ضغوط ما بعد الصدمة في الولايات المتحدة بلغ ٨,٧٪ في مختلف الأعمار، وأنها تؤثر على حوالي ٥٪ من الذكور وحوالي ١٠٪ من الإناث في مختلف مراحل حياتهم. أي أن انتشار هذه الضغوط لدى الإناث هو أعلى من انتشارها لدى الذكور، وأن حوالي ٢٥٪ من الأفراد الذين تعرضوا لصدمة واحدة أو أكثر تظهر لديهم أعراض ضغوط ما بعد الصدمة.

لقد أظهرت نتائج دراسة ثابت وعابد وفوستانيس (٢٠٠١) التي أجريت على (٤٠٣) أطفال من الفلسطينيين في قطاع غزة الذين تتراوح أعمارهم بين تسع إلى خمس عشرة سنة، أن ٦,٥٢٪ منهم لديهم درجة متوسطة في أعراض ضغوط ما بعد الصدمة، بينما ٩,٢٣٪ لديهم درجة شديدة في هذه الأعراض. أما دراسة الكبيسي والعطراني (Al-Kubaisy & Al-Atrany، ١٩٧٧) على طلبة الإعدادية من ضحايا ملجأ العامرية، فقد أظهرت نتائجها أن نسبة انتشار ضغوط ما بعد الصدمة كانت ٣٧٪ بين أفراد العينة البالغ عددها (١٥٠) طالبا وطالبة، حيث كانت نسبة الإصابة لدى الطلبة الذين فقدوا أفرادا من عائلاتهم وأقربائهم ٦٥٪، مقابل ١٩٪ من الطلبة الذين فقدوا أصدقاءهم.

الدراسات السابقة:

لقد استقطب العلاج العقلاني الانفعالي اهتماما واسعا، وحظي بالعديد من الدراسات، التي حاولت استقصاء فاعليته كأسلوب علاجي، ومقارنته بأساليب العلاج الأخرى. فقد أظهرت دراسة ليونز وودز (Lyons & Woods، ١٩٩١) التي راجعا فيها نتائج سبعين دراسة استخدمت أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي، ودراسات أخرى مشابهة أن العلاج العقلاني الانفعالي قد أثبت فاعلية عالية مقارنة مع العلاج الزائف placebo، أو بعدم

المعالجة، كما في حالة المجموعات الضابطة وقوائم الانتظار. كما أظهرت النتائج أن العلاج العقلاني الانفعالي لا يقل فاعلية عن أساليب العلاج الأخرى، بل قد يفوقها في بعض الحالات.

والدراسات الآتية هي نماذج للعديد من الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت للتحقق من صدق افتراضات أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي، وفاعليته في خفض الضغوط النفسية ومنها ضغوط ما بعد الصدمة، وهي:

أجرى هال وهندرسون (Hall & Handerson، ١٩٩٦) دراسة طبق فيها التعرض، وإعادة البناء المعرفي على فتاة مصابة باضطراب ما بعد الصدمة، تعرضت في طفولتها للإساءة الجسدية واللفظية من قبل والديها، وكذلك الإساءة الجنسية من قبل والدها أكثر من مرة، وقد استمرت فترة الإرشاد سبعة عشر أسبوعا، وأشارت النتائج إلى أن الإرشاد المعرفي كان فعالا في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، حيث كان هناك فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدي في شدة هذه الأعراض.

قامت رينولدز (Reynolds، ١٩٩٧) كما ورد لدى جون وجيم (Jones & Jim، ٢٠٠١)، بدراسة أجريت فيها مقارنة بين ثلاث طرق للتدخل العلاجي، وقد استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي، وقسمت أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات، طبق على المجموعة الأولى برنامج إرشادي لزيادة مهارة المراقبة الذاتية (الضبط الذاتي)، بينما طبق على المجموعة الثانية برنامج علاجي معرفي، والثالثة ضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التدخل الإرشادي القائم على العلاج المعرفي، كان فعالا في خفض الأعراض النفسية والفسيولوجية للضغط النفسي، وتحسين التكيف النفسي لديهم.

أجرى أرينز (Ahrens، ١٩٩٧) دراسة هدفت إلى علاج ضغوط ما بعد الصدمة Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) على مجموعة من المراهقين العاديين في المجتمع الأمريكي، حيث تكونت عينة الدراسة من سبعة وخمسين مراهقا ومراهقة، ممن انطبقت عليهم معايير ضغوط ما بعد الصدمة. وقد وزع الأفراد إلى ثلاث مجموعات علاجية، تلقت الأولى علاجا بالتدعيم، أما الثانية فتلقت علاجا معرفيا، فيما تركت المجموعة الثالثة كمجموعة ضابطة. وطبق كل من مقياس بيك للاكتئاب، ومقياس التوتر، ومقياس الأرق قبليا وبعديا. وأظهرت النتائج أن الاكتئاب وأعراض الضغط قد انخفضت لدى المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي دراسة مارش (March، ١٩٩٨)، استخدم الإرشاد المعرفي في مساعدة خمسة

عشر طفلا من الإناث والذكور تتراوح أعمارهم بين عشرة أعوام إلى خمسة عشر عاما، ممن تعرضوا إلى حدث صادم أدى إلى ظهور أعراض ضغوط ما بعد الصدمة لديهم، والذين تعرضوا لحادث سيارة، أو مرض خطير، أو حريق. ومن الفنيات التي استخدمت في هذه الدراسة التدريب على أسلوب حل المشكلات للتحكم بالغضب، ومساعدة الطفل على تنمية الحديث الايجابي مع الذات، ومواجهة الأفكار اللاعقلانية، والواجبات المنزلية. أثبتت النتائج فعالية الإرشاد المعرفي في علاج أعراض اضطراب ما بعد الصدمة في فترة البرنامج التي استمرت ثمانية عشر أسبوعا بواقع جلسة واحدة أسبوعيا، وقد استمر التحسن في فترة المتابعة التي استمرت ستة أشهر.

وقام كنج (King، ٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى تقويم فعالية الإرشاد السلوكي المعرفي على عينة من الأطفال المساء إليهم جنسيا في الولايات المتحدة الأمريكية، الذين يعانون من ضغوط ما بعد الصدمة. تكونت عينة الدراسة من ستة وثلاثين طفلا تتراوح أعمارهم بين خمسة عشر إلى سبعة عشر عاما وزعوا عشوائيا على ثلاث مجموعات هي المجموعة الضابطة، ومجموعتان تجريبيتان تلقت الأولى إرشادا معرفيا للأطفال المشاركين أنفسهم، أما الثانية فكان الإرشاد للأسرة ككل. وتضمن البرنامج الإرشادي عشرين جلسة تم فيها الاسترخاء، والحديث مع الذات، ومناقشة العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك، ولعب الدور، والتدريب على أساليب توكيد الذات. أظهرت النتائج أن أفراد المجموعتين التجريبيتين أبدوا تحسنا ذا دلالة لأعراض ضغوط ما بعد الصدمة، وقد كان الاحتفاظ بالتحسن واضحا عند تقويم المتابعة بعد اثني عشر أسبوعا.

أما دراسة الخواجا (٢٠٠٥)، التي استقصت فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي، وأسلوب حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية التي تواجه الطلبة الموهوبين الذكور في سن المراهقة وتحسين مستوى تكيفهم، فقد تألفت عينة الدراسة فيها من أربعين طالبا موهوبا من الطلبة المنتظمين في الصفوف (التاسع، والعاشر، والحادي عشر) في مدرسة اليوبيل في المملكة الأردنية الهاشمية، وزعوا عشوائيا على مجموعتين متساويتين: تجريبية مكونة من عشرين طالبا موهوبا، وضابطة مكونة من عشرين طالبا موهوبا. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، لكل من مقياس الضغط النفسي ومقياس التكيف، ولصالح المجموعة التجريبية. وكان في هذا دلالة على أن البرنامج الإرشادي كان فعالا في خفض مستوى الضغط النفسي، وتحسين مستوى التكيف لدى أفراد

المجموعة التجريبية، وكذلك في استمرار هذا الأثر من خلال قياس المتابعة.

وفي دراسة كامل (٢٠٠٥) حول فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة جامعة بنها في جمهورية مصر العربية، اشتملت العينة على أربعين طالباً وطالبة في كلية التربية النوعية بجامعة بنها، الفرقة الثانية (تكنولوجيا تعليم/ إعلام تربوي)، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس الأفكار اللاعقلانية، وأحداث الحياة الضاغطة، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ودرجات مجموعة الذكور الضابطة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح مجموعة الذكور التجريبية، وكذلك الحال لمجموعتي الإناث التجريبية والضابطة. ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين درجات مجموعتي الذكور والإناث التجريبيتين في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة.

خلاصة الدراسات السابقة:

من عرض الدراسات السابقة، يمكن استخلاص وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والضغوط النفسية بشكل عام. وانتشار حالات التوتر النفسي لدى طلبة الجامعات تظهر الحاجة إلى مزيد من الاستقصاء والبحث في فعالية برامج إرشادية، قد تسهم في تخفيف حدة هذه الضغوط والتوترات.

وقد أظهرت العديد من الدراسات السابقة فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في تحسين مستوى التفكير العقلاني لدى المسترشدين الذين لديهم تفكير لاعقلانيّ، وكذلك في خفض الضغوط، ومنها ضغوط ما بعد الصدمة، لكنها تعاملت مع بيئات مختلفة عن واقع البيئة الفلسطينية، وأجريت الدراسات السابقة في مجتمعات غربية. أما بالنسبة للمجتمعات العربية والمجتمع الفلسطيني على وجه الخصوص، فلم يجد الباحث دراسات تناولت تطبيق برنامج إرشادي يستهدف تخفيف حدة ضغوط ما بعد الصدمة لدى أي من فئات المجتمع الفلسطيني.

واعتمدت معظم الدراسات السابقة في تصميمها المنهج التجريبي الذي يستخدم مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة في تقويمها لفاعلية وأثر البرنامج الإرشادي المقترح أو الاعتيادي الذي تستخدمه الدراسة. كما أن بعض هذه الدراسات دمجت بين أسلوبين أو أكثر من أساليب

العلاج وطرق الإرشاد المستندة إلى نظريات الإرشاد المتعارف عليها، ومنها ما أجرى مقارنة بين أداء وفاعلية طريقتين أو أكثر من هذه الطرق.

وقد استفاد الباحث من الدراسات والبحوث السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وصياغة المشكلة وتحديدها، وصياغة الفروض الملائمة، وبناء أدوات القياس، وتحديد أهداف البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي وجلساته، والأسلوب الإحصائي لتحليل النتائج ومناقشتها. فكانت هذه الدراسة تأكيدا على ما جاء في العديد من الدراسات السابقة، وهدفت إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، في ظل محدودية الدراسات في مجال تطبيق برامج إرشادية في المجتمع الفلسطيني، ومنه قطاع طلبة الجامعة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة رام الله والبيرة التعليمية- فلسطين، الذين هم على مقاعد الدراسة بشكل منتظم خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، وعددهم (٦,٧٩٤) طالبا وطالبة من بين ما مجموعه (٥٧, ١٣٢) هم طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين الفصل الدراسي المذكور، موزعين على عشرين موقعا تعليميا في مناطق الضفة الغربية وقطاع غزة.

أخذت عينة الدراسة الارتباطية من منطقة رام الله والبيرة التعليمية قصديا باعتبارها المنطقة الأكبر في عدد طلبتها، والأكثر تنوعا من حيث انتماءاتهم الجغرافية الفلسطينية من بين مناطق الجامعة العشرين المنتشرة في المدن الفلسطينية، واختيرت هذه العينة من طلبة المنطقة التعليمية بالطريقة الطبقية العشوائية من خلال بيانات الطلبة المحوسبة في دائرة القبول والتسجيل، وبحجم (٣٤٢) طالبا وطالبة. وبعد استبعاد الاستجابات غير المكتملة تم اعتماد (٢٤٩) طالبا وطالبة، منهم (١١٩) من الذكور و(١٣٠) من الإناث. ثم اختير أفراد العينتين التجريبية والضابطة من بينهم، بواقع ستين طالباً وطالبة من الحاصلين على أعلى الدرجات فوق درجة القطع في اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية ومقياس ضغوط ما بعد الصدمة. وقد وزع الأفراد على المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال المزاوجة (ترتيبهم حسب علاماتهم في القياس القبلي على اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية ومقياس ضغوط ما بعد الصدمة)، وعلى النحو الآتي: مجموعة ضابطة قوامها ثلاثون طالباً مناصفة بين الذكور والإناث،

ومجموعة تجريبية قوامها ثلاثون طالباً مناصفة بين الذكور والإناث.

أدوات الدراسة:

أولا: اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية (الريحاني، ١٩٨٥):

يتكون اختبار الريحاني من اثنتين وخمسين فقرة تعبر عن أفكار ومبادئ واتجاهات يؤمن بها البعض أو يرفضها بشكل مطلق، وهي تمثل ثلاث عشرة فكرة لاعقلانية تقيسها هذه الفقرات هي إحدى عشرة فكرة لإليس "Ellis" أضاف إليها معد المقياس فكرتين، وعلى المفحوص أن يجيب مقابل كل فقرة (بنعم) أو (لا). ولأغراض هذه الدراسة، ونظرا لتميز المجتمع الفلسطيني ومنه الطلبة الجامعيون بسبب واقع الاحتلال، وتأثيره المباشر وغير المباشر في نمط التفكير ومكونات الصحة النفسية بشكل عام، فقد تمت إضافة فكرة لاعقلانية جديدة تتعلق بنظرية المؤامرة في العقلية الفلسطينية نتيجة المعاناة والنكبات المتعاقبة، واستمرار واقع الاحتلال والهيمنة.

وبهذا أصبح المقياس يتكون من (٥٦) فقرة تمثل أربع عشرة فكرة لاعقلانية تقيسها هذه الفقرات، حيث تتمثل كل فكرة منها في أربع فقرات، نصفها ايجابي يتفق مع الفكرة، والنصف الآخر سلبي يختلف مع الفكرة، والمفحوص يجيب بنعم عندما يوافق على العبارة ويقبلها، ويجيب بلا عندما لا يقبل العبارة ويرفضها. وقد أعطيت القيمة (٢) للإجابة التي تدل على قبول المفحوصين للفكرة اللاعقلانية التي تمثلها الفقرة، والقيمة (١) للإجابة التي تدل على رفضه لها.

وإضافة لحساب دلالات الصدق والثبات سابقا (الريحاني، ١٩٨٥)، عرض الاختبار بعد الإضافة على (١٤) من المحكمين الذين يحملون جميعا درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي أو الصحة النفسية، وهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الأردنية والفلسطينية، وطلب منهم بيان مناسبة الفقرات ووضوحها. وقد اعتمدت العلامة (٨٥٪) كعلامة قطع لاتفاق المحكمين على صلاحية فقرات الاختبار(اتفاق ١٢ من بين ١٤ من المحكمين)، فالفقرة التي حصلت على علامة ٨٥٪ فأعلى تم اعتمادها، أما الفقرة التي حصلت على علامة أدنى من ٨٥٪ فقد خضعت للتعديل أو حذفت. وقد تبين أن الاختبار يتمتع بدلالات صدق منطقية تمثلت باتفاق ٨٧٪ من المحكمين كمتوسط على مجمل فقرات الاختبار(حسبت نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة واردة في الاختبار، ومن ثم حسب متوسط هذه النسب). كما قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (١٩٦) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة في

منطقة رام الله والبيرة التعليمية، منهم (٩٥) من الذكور و(١٠١) من الإناث، للتأكد من مناسبة القائمة لأفراد الدراسة. فتم تحليل الفقرات لتحديد الارتباط لكل فكرة من الأفكار الأربع عشرة مع الدرجة الكلية على اعتبار أن هذا التحليل يعد مؤشرا على صدق البناء، فكانت معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار والدلالة الكلية تتراوح بين (٢٩, ٠-٦٤, ٠)، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠١, ٠). وهذا مؤشر إضافي على أن كل فكرة تنسجم مع ما يقيسه الاختبار ككل، ويعطي دلالة على أن المقياس يتمتع بمؤشرات صدق مناسبة. أما بخصوص ثبات الاختبار فقد حسب معامل الثبات لنفس العينة بطريقة الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيمة معامل الثبات للمقياس بشكل عام (٦٨, ٠).

ثانيا: مقياس ضغوط ما بعد الصدمة:

طور المقياس الحالي بالاستعانة بمقياس أبو نواس (٢٠٠٥)، ومقياس السنباني (٢٠٠٥)، والأدب النظري في مجال أعراض وطرق تشخيص ضغوط ما بعد الصدمة، واحتوى في صورته النهائية على (٥٢) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، حيث ارتبطت هذه المجالات الثلاثة بالمؤشرات والأعراض التشخيصية لضغوطات ما بعد الصدمة استنادا إلى الأدب النظري.

عرض الاختبار على (١٤) من المحكمين يحملون جميعا درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والصحة النفسية، وهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الأردنية والفلسطينية، ليحكموا على مدى ملاءمة المقياس وفقراته للبيئة الفلسطينية، وقياس ما وضع أصلا لقياسه. وقد اعتمدت العلامة (٨٥٪) كعلامة قطع لاتفاق المحكمين على صلاحية فقرات الاختبار، فالفقرة التي حصلت على علامة ٨٥٪ فأعلى تم اعتمادها، أما الفقرة التي حصلت على علامة أدنى من ٨٥٪ فقد خضعت للتعديل أو حذفت. فتبين أن الاختبار يتمتع بدلالات صدق منطقي تمثلت باتفاق ٩١٪ من المحكمين كمتوسط على مجمل الفقرات التي اعتمدت في الصورة المستخدمة للاختبار في هذه الدراسة. وبعد تطبيق الاختبار على العينة نفسها التي طبق عليها اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية، والمكونة من (١٩٦) طالبا وطالبة، فجرى تحليل للفقرات واستخراج القدرة التمييزية لكل منها، على اعتبار أن هذا التحليل يعد مؤشرا على صدق البناء أيضا، فكانت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدلالة الكلية تتراوح بين (٢٨, ٠-٧٠, ٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠١, ٠). وهذا مؤشر إضافي على

أن كل فقرة تنسجم مع ما يقيسه المقياس ككل. وأعتبر ذلك مؤشرا على صدق البناء، وأن مكونات المقياس تشترك بشكل جيد في قياس ما أريد قياسه.

وجرى تطبيق الاختبار ثانية على العينة نفسها البالغ عدد أفرادها (١٩٦) طالبا من طلبة الجامعة بعد فترة زمنية دامت عشرين يوما بين الاختبارين، وظهر أن معامل ارتباط بيرسون بين الدرجتين الكليتين على المقياس هو (٠,٨١). كما استخرج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للعينة نفسها، وظهر أن معامل الثبات على الدرجة الكلية يبلغ (٠,٩٣)، وأعتبر ذلك دلالة على أن الاختبار يتمتع بدلالات ثبات مناسبة.

وقد صححت فقرات المقياس بحسب مقياس لكرت الخماسي، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٥٢- ٢٦٠) حيث إن اقتراب درجة الفرد من الحد الأعلى (٢٦٠) يعني أن الفرد يعاني من درجة عالية من ضغوط ما بعد الصدمة، فيما يعني اقترابه من الحد الأدنى، تدني درجة ضغوط ما بعد الصدمة لديه.

ثالثا: البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي:

البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة طور استنادا إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي في تحسين مستوى التفكير العقلاني وخفض ضغوط ما بعد الصدمة. ويهدف هذا البرنامج إلى تعرف الأفكار اللاعقلانية لدى المشاركين، والعمل على تفنيدها، وصولا إلى التفكير الفعال وفق النموذج الذي اقترحه إليس "Ellis"، والمعروف بنموذج أ ب ج (ABC)، وعبر مجموعة من الفنيات الإرشادية.

وللتأكد من مدى ملاءمة هذا البرنامج الإرشادي، عرض على (١٠) محكمين يحملون جميعا درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي أو الصحة النفسية، وهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الأردنية والفلسطينية، ليحكموا على مدى ملاءمة البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي من حيث الأهداف، والأنشطة، والزمن الذي نحتاجه لتحقيق أهداف البرنامج، وصحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج ممثل بجلساته، في خفض درجة ضغوط ما بعد الصدمة لدى طلبة الجامعة في فلسطين. ووفقا لتعليمات المحكمين، أجريت التعديلات المطلوبة، ومن ثم إعداد الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي الذي طبق على عينة طلاب الجامعة.

ويتكون هذا البرنامج من اثنتي عشرة جلسة تدريبية بواقع جلسة واحدة أسبوعيا، ويستمر البرنامج مدة اثني عشر أسبوعاً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، وتستغرق كل جلسة إرشادية بين خمس وسبعين إلى تسعين دقيقة. يتم

التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي على أفراد مجموعة الدراسة بعد التطبيق، وبعد فترة المتابعة وفق الإجابة على مقياسي الدراسة المستخدمين.

وفيما يأتي ملخص لجلسات البرنامج التدريبي:

ركزت الجلسة الأولى على التعارف بين أعضاء المجموعة التدريبية فيما بينهم، ومع المدرب، إضافة إلى تعريف المشاركين بأهداف البرنامج التدريبي ومعاييره، وتوقعات المشاركين وتصحيحها. واحتوت كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي اللاحقة على مراجعة وتلخيص للجلسة الإرشادية التي سبقتها، ثم مناقشة الواجب المنزلي لتلك الجلسة، وذلك قبل أن يبدأ المرشد بتعريف المشاركين على أهداف الجلسة الحالية، واستعراض الفنيات الإرشادية والأساليب التي من خلالها سيكون العمل على تحقيق الأهداف، وعبر الأنشطة والفعاليات التي تحويها الجلسة. وتنتهي الجلسة بتلخيص لما دار فيها وإعطاء الواجب المنزلي للجلسة القادمة، وتذكير بموعدها.

أما ملخص كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي، فهو كالآتي:

<u>الجلسة الأولى:</u> (الافتتاحية)

وقد هدفت إلى الترحيب بالمشاركين والتعارف، مع إظهار روح الود والتقبل لهم والرغبة في مساعدتهم. كذلك هدفت هذه الجلسة إلى إعطاء فكرة للمشاركين عن البرنامج، وتعريفهم بالإجراءات المتبعة في الجلسات والمهام المطلوبة منهم، وحثهم على أهمية التعاون لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج، وأهمية الانتظام في الجلسات والاستعداد للمشاركة، وتحديد مواعيد الجلسات اللاحقة. وأخيرا، مناقشة نموذج عقد الاتفاق الذي ينظم عمل المشاركين مع المرشد، ومن ثم توقيعه.

ولتحقيق هذه الأهداف، يقوم المرشد بتوضيح الإجراءات، وإعطاء المعلومات بأسلوب مشوق ولغة بسيطة وصوت دافئ، وإدارة وترتيب للنقاشات والأنشطة والتفاعلات الهادفة بينه وبين المشاركين، وبين المشاركين أنفسهم، ليلخص مع بعض المشاركين ما دار في الجلسة، ويقدم الواجب المنزلي للجلسة القادمة ويوضح المطلوب فيه.

<u>الجلسة الثانية:</u> (استمرار التعارف والتوضيح حول البرنامج الإرشادي)

وهدفت هذه الجلسة إلى التعامل مع أية استفسارات أو تساؤلات لدى المشاركين، واستمرار لبناء الثقة وخفض المقاومة لدى المشاركين، والتعريف بمعايير البرنامج وطريقة الإرشاد الجمعي، وإعطاء تدريب على طريقة الاسترخاء العضلي العميق.

ويسعى المرشد إلى تحقيق هذه الأهداف من خلال إشاعة جو من الألفة والطمأنينة والتعاون لدى المشاركين، وتيسير التعبير الحر عن المشاعر لديهم، وفتح مداخل للنقاش والحوار الذاتي والمشترك لدى كل مشارك. ثم يقدم المرشد توضيحا من خلال الممارسة العملية للاسترخاء العضلي، قبل أن يشاركه الجميع في التدرب على هذه الممارسة.

الجلسة الثالثة: (الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها باضطرابات الأفراد وسلوكياتهم)

وركزت هذه الجلسة على شرح العلاقة بين التفكير، والانفعال، والسلوك، وتدريب المشاركين على التمييز بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية.

وفي أجواء من الاسترخاء التام، ومن أجل تحقيق الأهداف لهذه الجلسة، يقدم المرشد المعلومات المناسبة والمبسطة عبر وسيلة عرض مناسبة، ويناقش مع المشاركين الأسئلة التي يستطيع كل منهم طرحها على نفسه، لتكون الإجابة عنها مفتاحا للتعرف على الاختلاف بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية. ويدير المرشد نقاشا ومناظرات عبر أنشطة متعددة لتدريب المشاركين على التمييز ما بين معتقداتهم العقلانية واللاعقلانية.

الجلسة الرابعة: (نظرية إليس "Ellis"، وطريقة تفنيد الأفكار اللاعقلانية)

وهدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بمبادئ نظرية إليس"Ellis" وطريقة تفنيد الأفكار اللاعقلانية، ومن ثم تدريبهم على تفنيد بعض الأفكار اللاعقلانية من خلال مناقشة بعض السلوكات اليومية لهم، أو أي من معارفهم وأصدقائهم.

ولتحقيق هذه الأهداف، يبدأ المرشد بإدخال المشاركين في أجواء من الاسترخاء، ويقدم لهم المعلومات المختصرة والمبسطة عن نظرية إليس وطريقة تفنيد الأفكار اللاعقلانية وباستخدام نموذج (ABCDE). ويمارس المرشد مع المشاركين تفنيدا لبعض الأفكار التي يطرحها المشاركون من الحياة العامة، وذلك من خلال النموذج المقترح لتفنيد الأفكار اللاعقلانية، وسرد ومناقشة جماعية للقصص ذات العلاقة والأهداف المحددة لتحقيقها من كل قصة.

الجلسة الخامسة: (ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقتهاة بالتفكير اللاعقلاني)

وتهدف هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بمفهوم ضغوط ما بعد الصدمة، ومصادرها، وأعراضها. ويسعى المدرب إلى توضيح العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة.

ولتحقيق هذه الأهداف، يقدم المرشد عبر آلية عرض مناسبة شرحا حول مفهومي ضغوط ما بعد الصدمة، وكيف يرتبط التفكير اللاعقلاني بها. ويجري ذلك في أجواء من الاسترخاء التام، ومن خلال المحاضرة وإعطاء المعلومات والمناقشات الجماعية، والواجبات المنزلية.

الجلسات السادسة حتى الحادية عشرة: (التعرف على فكرتين من الأفكار اللاعقلانية، وتفنيدهما)

وتهدف كل جلسة من هذه الجلسات التدريبية، إلى التعرف على فكرتين من الأفكار اللاعقلانية التي يتضمنها اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية المستخدم في الدراسة، ومن ثم مناقشة كل فكرة والعمل على تفنيدها.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف، يقوم المرشد والمشاركون بالدخول في حالة استرخاء عضلي تام في بداية كل جلسة، وأثناء عرض واضح ومشوق للفكرة اللاعقلانية قيد المعالجة، يطرح المرشد الفكرة بصوت هادئ ومعبر، ويوجه أسئلة التفنيد: ما الخطأ في هذه الفكرة؟، وما الذي جعل هذه الفكرة غير واقعية، وغير منطقية، وغير معقولة؟، وما نتائج وجود هذه الفكرة؟، وهل تساعد هذه الفكرة في الحصول على ما أريد؟، وهل تتسبب هذه الفكرة في إيذائي؟، وهل هناك ما يعزز هذه الفكرة اللاعقلانية؟. ويمارس المدرب تدخلا إرشاديا من خلال استخدام فنيات إعادة البناء المعرفي، ولعب الدور، والمناقشات الجماعية، والأحاديث الذاتية، إضافة إلى الواجبات المنزلية.

الجلسة الثانية عشرة: (التعرف على الفكرتين اللاعقلانيتين الأخيرتين وتفنيدهما، وإنهاء البرنامج)

تهدف هذه الجلسة إلى التعرف على الفكرتين اللاعقلانيتين الأخيرتين وتفنيدهما، ولتنتهي أخيرا بتقويم للبرنامج الإرشادي ومناقشة الأعمال غير المنتهية.

ولتحقيق هذه الأهداف، يقوم المرشد بإجراءات التفنيد الموضح في الجلسات السابقة، ومن ثم يجري المرشد تقييما للسلوك الجديد للمشاركين والتأكد من الاستمرار في التدريبات واستخدام السلوك وطريقة التفكير الجديدة، وتحديد المشاكل المتوقعة بعد ذلك ومناقشة كيفية مواجهتها. يطبق المرشد مقاييس الدراسة على المشاركين كقياس بعدي، ويوجه أخيرا الشكر للمشاركين، والإشارة إلى أنه سيكون لقاء معهم بعد شهر (بعد فترة المتابعة) لتطبيق مقاييس الدراسة مرة أخرى.

تصميم الدراسة ومتغيراتها:

يعد القسم الأول من هذه الدراسة من النوع الوصفي، ويهدف إلى معرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وضغوط ما بعد الصدمة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، واستخدم معامل الارتباط لتحديد هذه العلاقة.

وقد استخدمت الدراسة لفحص أثر المتغير المستقل وهو (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع وهو الدرجة على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة، وتحديد مدى التغير في مستوى هذه الضغوط وأثر البرنامج الإرشادي من خلال المقارنة بين القياسات للمجموعتين التجريبية والضابطة. التصميم المستخدم هو تصميم المجموعة الضابطة لاختبار قبلي واختبار بعدي مع مزاوجة (Pretest- Post test Control Group with Matching)، وحسب الشكل الآتي:

GA	O1	M	R	X	O2	O3
GB	O1	M	R	__	O2	O3

مجموعة تجريبية: قياس قبلي- مزاوجة بين المجموعتين- برنامج إرشادي- قياس بعدي- قياس متابعة.

مجموعة ضابطة: قياس قبلي- مزاوجة بين المجموعتين- لا معالجة- قياس بعدي- قياس متابعة.

متغيرات الدراسة:

١. المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي.

٢. المتغير الوسيط: الجنس (ذكور/ إناث).

٣. المتغيرات التابعة: (١) درجة الأفكار اللاعقلانية، (٢) درجة ضغوط ما بعد الصدمة، التي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة على المقياس الخاص بكل من هذين المتغيرين، والمستخدمة في هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

استخدم معامل الارتباط لتحديد العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وضغوط ما بعد الصدمة، وقد استخرجت المتوسطات البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات القبلية والبعدية على كل مقياس من المقياسين المطبقين في الدراسة، وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة، ومن خلال تحليل التباين الثنائي المشترك تم توضيح دلالات الفروق بين هذه المتوسطات، وفحص أثر التفاعل بين المجموعة والجنس. أما اختبار (t) للعينات المترابطة فقد استخدم لفحص استمرارية أثر البرنامج الإرشادي عند أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

نتائج الدراسة:

تعد الدراسة الحالية دراسة تجريبية، هدفت إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي عقلاني انفعالي جمعي في خفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى طلبة الجامعة في فلسطين. وقد استخدمت الدراسة لفحص أثر المتغير المستقل، وهو البرنامج الإرشادي، على المتغير التابع، وهو الدرجة على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة. وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

نصت الفرضية الأولى على الآتي: "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة الأفكار اللاعقلانية، ودرجة ضغوط ما بعد الصدمة، لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، فقد حسب معامل ارتباط بيرسون، ويتضح ذلك في الجدول (١):

الجدول (١)

العلاقة الارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وضغوط ما بعد الصدمة

العينة	حجم العينة (ن)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (α)
ذكور	١١٩	٠,٣٧٣	٠,٠٠٠
إناث	١٣٠	٠,٣٤٢	٠,٠٠٠
العينة الكلية	٢٤٩	٠,٣٥٧	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (١) أنه توجد علاقة موجبة بين الأفكار اللاعقلانية وضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة، ذكور وإناث، والعينة الكلية، وهذا يؤيد الفرض الأول.

ونصت الفرضية الثانية على الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجات ضغوط ما بعد الصدمة تعزى للبرنامج التدريبي والجنس والتفاعل بينهما".

للتحقق من صحة الفرضية، فقد حسبت المتوسطات البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة حسب المجموعة والجنس لأفراد المجموعة، ويتضح ذلك في الجدول (٢):

الجدول (٢)

المتوسطات البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة حسب المجموعة والجنس

المقياس	الجنس	تجريبية		ضابطة		المجموع	
		المتوسط	الخطأ المعياري	المتوسط	الخطأ المعياري	المتوسط	الخطأ المعياري
ضغوط ما بعد الصدمة	ذكر	١٤٣,٢٦	٢,٢٢	١٦٥,٤٦	٢,٢٢	١٥٤,٣٨	١,٥٧
	أنثى	١٣٩,٧١	٢,٢٣	١٦٥,٢٦	٢,٢٩	١٥٢,٤٩	١,٥٧
	المجموع	١٤١,٥٠	١,٥٨	١٦٥,٣٦	١,٥٨	١٥٣,٤٣	١,١١

ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، أجري تحليل التباين الثنائي المشترك للفروق بين الدرجات على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة، والجنس، والتفاعل بينهما، فكانت النتائج كما هي في الجدول (٣):

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للفروق في درجات ضغوط ما بعد الصدمة حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات (SS)	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات (MS)	قيمة (F)	مستوى الدلالة (α)
القياس القبلي	٣٣٩٩٩,٠٠	١	٣٣٩٩٩,٠٠	٤٦٢,٩٦	٠,٠٠٠
المجموعة	٨٢٨٢,٣٢	١	٨٢٨٢,٣٢	١١٢,٧٨	٠,٠٠٠
الجنس	٥٢,٧٢	١	٥٢,٧٢	٠,٧٢	٠,٤٠١
المجموعة x الجنس	٤١,١١	١	٤١,١١	٠,٥٦	٠,٤٥٨
الخطأ	٤٠٣٩,١٤	٥٥	٧٣,٤٤		
المجموع	٤٣٧٦٢,٧٣	٥٩			

تشير نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك في الجدول (٣) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة F (٤٦٢,٩٦)، وهذا يشير إلى أثر للبرنامج التدريبي المعرفي، أي أن درجة ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد المجموعة التجريبية قد انخفضت، إذ انخفض متوسط أدائهم عن أداء أقرانهم في المجموعة الضابطة على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة المتوسط البعدي المعدل للمجموعة التجريبية (١٤١,٥٠)، في حين بلغ المتوسط للمجموعة الضابطة (١٦٥,٣٦). ولم يظهر تحليل التباين وجود أثر للتفاعل بين المجموعة (البرنامج التدريبي المطبق) والجنس، حيث بلغت قيمة F (٠,٥٦).

ونصت الفرضية الثالثة على الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة".

وقد حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) للعينات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة المجموعة التجريبية والمجموعة نفسها، في القياس البعدي وقياس المتابعة، على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة كما هي في الجدول (٤):

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدلالة الفروق بين الدرجات في القياس البعدي، وقياس المتابعة على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة

المتغير	التطبيق	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية (df)	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
درجة ضغوط ما بعد الصدمة	بعدي	٣٠	١٤٥,٧٠	٢٢,٦٥	٢٩	٤,٩٥	٠,٠٠٠
	متابعة	٣٠	١٤٢,٧٠	٢٢,٥٦			

ويتضح من الجدول (٤)، ومن خلال نتائج اختبار (t) للعينات المرتبطة لفحص استمرارية أثر البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي على درجة لضغوط ما بعد الصدمة، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة لضغوط ما بعد الصدمة بين القياس البعدي وقياس المتابعة، حيث بلغت قيمة t (٤,٩٥)، وبلغ المتوسط البعدي (١٤٥,٧٠)، في حين بلغ متوسط المتابعة (١٤٢,٧٠). وهذا يشير إلى استمرارية إيجابية

لأثر البرنامج التدريبي المعرفي على درجات ضغوط ما بعد الصدمة.

تفسير النتائج ومناقشتها:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ما بين الأفكار اللاعقلانية وضغوط ما بعد الصدمة، لدى طلبة الجامعة من الجنسين. وهذه النتيجة تعكس هذا التناسب الطردي بين الأفكار اللاعقلانية وضغوط ما بعد الصدمة المرتفعة والمنخفضة، وهذا يتفق مع ما ذكره إليس "Ellis" (١٩٩٧) أن الضغوط والتوترات بأنواعها وأشكالها المختلفة تنشأ وتستمر نتيجة تبني بعض الأفكار اللاعقلانية، حيث يتبنى الفرد أهدافا غير واقعية، بل مستحيلة، ويفسر الأحداث بصورة مبالغ فيها في كثير من الأحيان نتيجة للتفسير والتعامل اللاعقلاني مع هذه الأحداث (Ellis، ١٩٧٧).

ومن خلال التعايش اليومي مع طلبة الجامعة، لاحظ الباحث أن الطالب يعتقد أنه يجب أن يكون مقبولا ومحبوبا من كل المحيطين به، وأنه يجب أن يصل إلى حد الكمال فيما يقوم به من أعمال، وأنه يجب أن ينجز في المستوى المثالي الذي يتوقعه منه الآخرون، وأن خبرات الماضي وأحداثه هي التي تقرر مستقبله، وأنه ليس قادرا على التأثير في هذا المستقبل، وأنه لا يواجه بالرفض من قبل الأشخاص الذين يختارهم في العلاقات العاطفية، كما يعتقد بأنه لا يمكن أن يقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما يتوقع وإلا فإن حياته تصبح لا قيمة لها. كل هذه الأفكار وغيرها يتسبب عنها ارتفاع مستوى ضغوط ما بعد الصدمة عندهم.

وقد كشفت النتائج عن فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في خفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى مجموعتي عينة الدراسة التجريبية من الذكور والإناث بعد تطبيق البرنامج، (مما يؤيد الفرض الثاني من فروض الدراسة)، فقد تبين أن هناك فرقاً بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة. وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للأداء بعد تطبيق البرنامج التدريبي، إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي على درجة ضغوط ما بعد الصدمة، حيث يلاحظ أن متوسط درجة ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد المجموعة التجريبية أصبح أدنى منه في المجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال استعراض الجلسات الإرشادية التي قدمها البرنامج، إذ نجد أن البرنامج الإرشادي قد تناول أساليب متنوعة للتعامل مع ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد المجموعة التجريبية، مثل مناقشة مفهوم هذه الضغوط والعلاقة بين التفكير

اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة، من حيث حدة هذه الضغوط واستمرار تأثيرها على الفرد، والمناقشات والواجبات التي تمت خلال مجريات الجلسة، والجلسات اللاحقة أثناء توضيح الخلل والآثار السلبية لتبني كل فكرة لاعقلانية، والأثر الايجابي على ضغوط ما بعد الصدمة عند التخلي عن هذه الأفكار بعد تفنيدها. هذا إضافة إلى ما ظهر من تنفيس للمشاعر من قبل الطلبة في المجموعة التجريبية، وذلك من خلال الأحاديث الذاتية ولعب الدور ومناقشة الواجبات المنزلية التي ارتبطت بالواقع الذي يعيشه الطلبة، وفي أجواء من الاسترخاء الذي أقبل الطلبة بشغف على تعلمه وممارسته، وقاموا بأدائه أكثر من مرة خارج نطاق الجلسات الإرشادية حسب إفاداتهم.

ويرى إليس "Ellis" أن ما هو عقلاني يمكن أن يصبح انفعاليا، كما أن انفعالات الفرد يمكن تحت أي ظرف أن تكون فكراً، وحيث إن العنصر الأساسي في نظرية العلاج العقلاني الانفعالي للفرد ينتج عن حواره الداخلي، فما يتولد داخليا من أفكار في وجدان الفرد حول موضوع معين هو الذي يكون مادة لانفعالاته حول هذا الموضوع، فالفرد يفكر بكلمات وجمل ذاتية، وما يعيشه الفرد أثناء هذا الحوار الذاتي من مدركات وتصورات هو الذي يكون انفعالاته الخاصة ويشكل سلوكه في المواقف (Ellis، ٢٠٠٤).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع مجمل نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها، والتي عالج بعضها الضغوط والتوترات بشكل عام: مثل دراسة رينولدز (١٩٩٧) Reynolds كما ورد لدى جون وجيم (Jones & Jim، ٢٠٠١)، التي أظهرت أن البرنامج الإرشادي القائم على العلاج العقلاني المعرفي كان فاعلا في خفض الأعراض النفسية والفسيولوجية للضغط النفسي، وتحسين التكيف النفسي لدى عينة الدراسة. وكذلك كامل (٢٠٠٥)، التي استخدم فيها برنامجا إرشاديا عقلانيا انفعاليا، فقد أثبت البرنامج فاعليته في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أرينز (١٩٩٧) Ahrens، التي طبق فيها برنامجا معرفيا على إحدى مجموعات الدراسة التجريبية من المراهقين، فأظهرت النتائج أن أعراض ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) قد انخفضت لدى أفراد هذه المجموعة مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم البرنامج.

وقد اتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة كل من هال وهندرسون (١٩٩٦) Hall & Handerson، التي أظهرت فعالية إعادة البناء المعرفي في خفض أعراض وضغوط ما بعد الصدمة لدى فتاة تعرضت للإساءة اللفظية والجسدية والجنسية. كما اتفقت النتائج مع

دراسة مارش (١٩٩٨) March، التي أظهرت فعالية بعض المهارات المعرفية والسلوكية في خفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى مجموعة من الأطفال الذين تعرضوا لأحداث صادمة، واتفقت النتائج أيضا مع نتائج دراسة كنج (٢٠٠٠) King، التي أظهرت أن أفراد المجموعتين التجريبيتين من الأطفال المشاركين في الدراسة قد أظهروا تحسنا ذا دلالة لأعراض اضطراب ما بعد الصدمة وضغوطه، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة. كذلك اتفقت النتائج مع نتائج كافة الدراسات الواردة، مثل دراسة الخواجا (٢٠٠٥).

وأظهرت نتائج الدراسة أن النوع الاجتماعي للمشاركين في البرنامج التدريبي، لا يشكل فارقا في فعالية البرنامج وأثره على درجة ضغوط ما بعد الصدمة، حيث أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للأداء بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة، إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، يمكن أن تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والنوع الاجتماعي على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة.

وهذا يعني أن النوع الاجتماعي لا يشكل عاملا مهما في التأثير على نتائج الدراسة في مجال ضغوط ما بعد الصدمة، فالبرنامج التدريبي المعرفي قد أثر على الجنسين، ولكن دون تفاعل مع البرنامج، فلا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية لمثل هذا التفاعل.

ويرجع ذلك إلى التغيرات الحضارية التي طرأت على مجتمعنا، بما تنطوي عليه من تغيرات في القيم والاتجاهات والعلاقات الاجتماعية. فثقافة مجتمعنا – الآن – تعمل على التوحيد الجنسي أكثر من عملها على ترسيخ التباين بين الجنسين، والتمايز بين الجنسين في طريقه إلى الاندثار والتلاشي نتيجة للممارسات الحضارية القائمة في المجتمع، فالتنشئة الأسرية، والنظم الثقافية، والقيم الحضارية القائمة في المجتمع لها تأثير حاسم على الذكور والإناث في آن واحد، فهي بالتالي تحدد الأوضاع النفسية للجنسين وترسم أنماط السلوك لكل منهما.

هذا وللتعديل المعرفي أساليب إقناعية قائمة على الحث والدحض والحوار والإقناع، والواجبات المنزلية، وإن هذه الفنيات لها أثر فاعل في تفنيد وتعديل المعتقدات والأفكار اللاعقلانية لدى أفراد المجموعة التجريبية ذكورا وإناثا. وهكذا أثر البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي على كلا الجنسين تأثيرا واضحا وايجابيا في خفض درجة ضغوط ما بعد الصدمة عندهم.

ويتفق ذلك مع دراسة كامل (٢٠٠٥)، التي كشفت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة الطلاب ومجموعة الطالبات، في تأثير البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في درجة التفكير اللاعقلاني وأحداث الحياة الضاغطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي

مباشرة.

وقد جاءت نتائج الدراسة لتكشف عن استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في خفض درجة ضغوط ما بعد الصدمة، لدى أفراد المجموعة الضابطة في قياس المتابعة، وهذا يشير إلى أن البرنامج الإرشادي كان له آثار إيجابية بعيدة المدى ومستمرة على مستوى ضغوط ما بعد الصدمة.

ويمكن أن تكون هذه النتيجة واقعية نتيجة لما اكتسبه أفراد الدراسة من تحصين ضد الضغوط والتوترات أثر بشكل إيجابي على تعاملهم مع الأحداث الصادمة التي يتعرضون لها، فانخفض مستوى ضغوط ما بعد الصدمة إيجابيا مقارنة بالقياس البعدي.

وهنا يمكن القول إن البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي الذي تم تطويره وتطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية قد حقق أهدافه ضمن واقع مجتمع الدراسة، وساعد في خفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى المشاركين الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي. لذا فإنه من الممكن للمرشدين والعاملين في مراكز الإرشاد في الجامعات الفلسطينية، تطبيق هذا البرنامج على عينات مماثلة لعينة الدراسة، وذلك بهدف تزويد الطلبة في المراحل الجامعية المختلفة بمهارات اجتماعية، واتباع وسائل وطرق إرشاد معينة تساعدهم على التعامل مع المواقف المحيطة والأحداث الجارية المرتبطة بواقع الاحتلال والواقع الفلسطيني العام، بفاعلية وكفاءة عالية ومناسبة.

وعلى الرغم مما توصلت إليه الدراسة من نتائج إيجابية، فإن الباحث لا يستبعد أن يكون هناك محددات للإجراءات التجريبية قد أثرت على نتائجها، مثل اقتصار الدراسة على عينة من طلبة جامعة فلسطينية واحدة، وقصر الفترة الزمنية للإرشاد، واقتصارها على فنيات وممارسات البرنامج الإرشادي المطبق، باعتبارها غير كافية في ظل تعاملها مع مكون أساسي ومهم في شخصية الفرد، ألا وهو نمط التفكير والفلسفة التي يتبناها الفرد في هذا الاتجاه، وما يقيدها من تأثيرات البيئة الأسرية، خاصة في مرحلة التنشئة المبكرة. ومن الجدير أيضا الأخذ بعين الاعتبار أن نمط التفكير، وضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد المجتمع الفلسطيني هي من المكونات النفسية التي تم اكتسابها خلال فترة زمنية طويلة، وتأثيراتها لا تزال مستمرة مع استمرار الواقع الفلسطيني على حاله. هذا ومن المتوقع أن يزداد الأثر الإيجابي لجلسات الإرشاد العقلاني الانفعالي الجمعي خفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة الدراسة على المدى البعيد، إذ تتصف عملية التعلم في التدريب والإرشاد الجمعي بصفة الاستمرارية، فالخبرة المكتسبة من الجماعة تعطي بداية جيدة للتعلم المستمر.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة وتفسيراتها ومحدداتها، يوصي الباحث بما يأتي:

* أن تتضمن أهداف التربية الأساسية الاهتمام بالتربية العقلانية باعتبارها جزءا من التربية الأساسية التي تؤثر على السلوك المستقبلي للفرد، وتوجيه الطلبة ليكون لديهم قدرة على تحصين أنفسهم ضد الضغوط والتوترات بشكل عام.
* توظيف استراتيجيات متعددة ومناسبة في تفنيد الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة، وتقويم فاعليتها من خلال مقارنتها مع أساليب علاجية أخرى.
* الاهتمام بإعداد الفنيات التدريبية والإرشادية في الجامعات التي يتواجد فيها مراكز إرشاد، والقيام بورش عمل لتدريب المرشدين، وتنظيم جيد للإرشاد مع إدراك لأهمية دور المرشد النفسي في الجامعة، لما لذلك من أثر في مساعدة الطلبة على حل مشكلات سوء التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي التي يواجهونها، والتعامل مع آثار أحداث الحياة الضاغطة التي يتعرضون لها.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، إبراهيم (١٩٩٩). دراسة امبريقية في ضوء نظرية إليس للعلاج العقلاني الانفعالي لدى عينة من البنين والبنات بقطر. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. كلية التربية بالمنيا، ٥(١)، ٣٣-٥١.
- إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٤). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث وأساليبه وميادين تطبيقه. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٨). الاكتئاب واضطرابات العصر الحديث ــ فهمه وأساليب علاجه. سلسلة عالم المعرفة، عدد شهر نوفمبر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون.
- إبراهيم، محمود (١٩٩٢). دراسة فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في حل بعض مشكلات المراهقة لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة، مصر.
- أبو نواس، جمال (٢٠٠٥). تأثير الخبرات الصادمة على اضطراب ما بعد الصدمة ودافعية الإنجاز والتحصيل لدى طلبة الصفين السادس والسابع في فلسطين والأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- ثابت، عبد العزيز وعابد، يحيى وفوستانيس، بانوس (٢٠٠١). العلاقة بين الاكتئاب والكرب بعد الصدمة النفسية في الأطفال اللاجئين في مناطق استمرار الحرب والنزاعات. في ثابت، عبد العزيز (٢٠٠٤). دراسات في الصحة النفسية في قطاع غزة، الطبعة الأولى، ١٧٠-١٩٢.
- الخواجا، عبد الفتاح (٢٠٠٤). فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي وأسلوب حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية التي تواجه الطلاب الموهوبين الذكور في سن المراهقة وتحسين مستوى تكيفهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- الدحادحة، باسم (٢٠٠٤). أثر التدريب على تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب، وتحسين مفهوم الذات لدى الطلبة المكتئبين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- الريحاني، سليمان (١٩٨٥). تطوير اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية. مجلة

دراسات العلوم التربوية، ١٢(١١)، ٧٧-٩٥.
- الريحاني، سليمان وحمدي، نزيه وأبو طالب، صابر (١٩٨٧). الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقة الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني. مجلة دراسات العلوم التربوية، ١٤(٥)، ١٠٣-١٢٤.
- زهران، حامد (١٩٨٠). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- سعادة، وفاء (٢٠٠٦). الاضطرابات الناتجة عن ضغوط التجارب الصادمة لدى الطلبة الجامعيين في محافظة رام الله والبيرة وأساليب تكيفهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس: القدس، فلسطين.
- السنباني، إيمان (٢٠٠٥). فعالية برنامج علاجي سلوكي- معرفي في تخفيف اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المساء إليهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- الشربيني، زكريا وصادق، يسريه (٢٠٠٠). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطيب، محمد والشيخ، محمد (١٩٩٠). الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي. "بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، القاهرة: من ٢٢ - ٢٤ يناير، ٢٤٩- ٢٦٣".
- عبد الخالق، أحمد (١٩٩٨). قلق الموت قبل العدوان العراقي وبعده لدى طلاب جامعة الكويت المجلة العربية للعلوم الإنسانية. ١٦(٦٤)، ٨-٥٢.
- عبد الله، محمد قاسم (٢٠٠٤). مدخل إلى الصحة النفسية. ط (٢)، عمان: دار الفكر.
- كامل، وحيد مصطفى (٢٠٠٥). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة. دراسات نفسية، ١٥، ٥٦٩- ٥٩٨.
- محمود، حمدي (١٩٩٩). الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالتخصص والمستوى والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعلمين. "ورقة عمل ــ المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١-١٩".
- مزنوق، محمد (١٩٩٦). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة،

مصر .

- مليكه، لويس (١٩٩٤) . العلاج السلوكي وتعديل السلوك . ط٢ ، القاهرة : دار النهضة المصرية .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم –الألكسو– (٢٠٠٧) . دراسة الآثار النفسية للأطفال والتلاميذ الفلسطينيين الناجمة عن كل أشكال العدوان الصهيوني .

- ***HYPERLINK "http://www.isesco.org.org.ma/pub/ARABIC/atar%20nafssiya/p13.html" http://www.isesco.org.org.ma/pub/ARABIC/atar%20nafssiya/p13.html***

- الموسوي، نعمان (٢٠٠٥). تحليل مضمون التفكير اللاعقلاني للطلبة الجامعيين باستخدام الصيغة العربية لقائمة المعتقدات العقلانية، المجلة التربوية، ١٩(٧٥)، ٩١-١٣٠ .

- نشوان، حسين (١٩٩٨). أطفال فلسطين، أثر الاحتلال وممارساته في تشويه النمو النفسي والبدني للطفل الفلسطيني . عمان : دار الينابيع .

- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (شباط، ٢٠٠٧). الانتهاكات الإسرائيلية للتعليم الفلسطيني منذ بداية انتفاضة الأقصى ٢٨/ ٩/ ٢٠٠٠ وحتى ٣/ ٦/ ٢٠٠٣، الصفحة الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. http://www.mohe.gov.ps

- يعقوب، غسان (١٩٩٩). سيكولوجيا الحروب والكوارث ودور العلاج النفسي. الطبعة الأولى، بيروت : دار الفارابي .

- اليونيسيف (١٩٩٥). مساعدة الطفل الذي يعاني من الصدمة النفسية دليل للعاملين الاجتماعيين والصحيين ولمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة. المكتب الإقليمي في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، عمان، الأردن .

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Ahrens, J. A. (1997). Treatment of PTSD: A Comparison Between Cognitive and Supportive Therapies, Dissertation Abstract International, 57(10), P. 6553, University of Kansas.*
- *Al-Khubaisy, T. & Al-Atrany, S. (1997). Posttraumatic stress disorder among Amirya shelter disaster student victims, The Arab Journal of Psychiatry, 8, 68-79.*
- *Amaya-Jackson. L, March J. S. (1995, March). Post-traumatic stress disorder in anxiety disorder in children and adolescents. Available: HYPERLINK "http://www.mentlhealthchannel.net/ptsd" http://www.mentlhealthchannel.net/ptsd.*
- *American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-IV, 1994). Washington DC.: American Psychiatric Press, P427-429.*
- *Arms worth, M. W. & Holladay, M. (1993). The effect of psychological trauma on children and adolescents, Journal of Consulting & Development, 72, 49-56.*
- *Cook, C. (2004). Palestinian children and the second intifada. Media Monitors Network. HYPERLINK "http://worldmediamonitors.net/content/view/full/4339/" http://worldmediamonitors.net/content/view/full/4339/*
- *Corey, G. (1996). Theory and practice of counseling and psychotherapy. New York: Brooks Cole Publishing Company, 317-337.*
- *Dietritch, A. M. (2001). Risk factors related disorders: Theoretical, treatment, and research implications. Traumatology, 7, 23-50.*
- *Dumas. J. & Nilsen, W. (2003). Abnormal Child and Adolescent Psychology. New York: Ally and Bacon.*
- *Ellis, A. (1973-a). Humanistic psychotherapy: The rational-emotive approach. New York, McGraw-Little Gook Company, 152-153.*
- *Ellis, A. (1973-b). Rational – emotive therapy in Corsini (Ed.), Current Psychotherapies. Itasca, ill, Peacock Publishers.*
- *Ellis, A. (1975). Rational emotive psychotherapy in Banister: Issues and Approaches to psychological therapy. New York: John Wily & sons, 68.*
- *Ellis, A. (1977). Reason and emotion in psychotherapy. New Jersey, the Citadel Press, 60-88.*
- *Ellis, A, & Abrams, M. (1994). Rational emotive behavior therapy in the treatment of stress management. British Journal of Guidance Counseling,*

22, 39- 50.
- *Ellis, A. (2004(. Rational emotive behavior therapy: It works for me, it can work for you. London, Prometheus Books.*
- *Gonzalez, J. (2004). Rational emotive therapy with children and adolescents: A meta-analysis. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12(4), 222-235.*
- *Hall, C. A., & Henderson, C. M. (1996). Cognitive processing therapy for chronic PTSD from childhood sexual abuse: A case study, Counseling Psychology Quarterly, 9, 359-371.*
- *Jones, F. & Jim, B. (2001). Stress, myth, theory and research, London: Person Education limited.*
- *King, N. (2000). Treating sexually abused children with posttraumatic stress symptoms: A randomized clinical trial, Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39, 1347-1355.*
- *Lyons, L. C., and Woods, D.J. (1991). The efficacy of rational-emotive therapy: a quantitative review of the outcome research. Clinical Psychology Review, 11, 357-369.*
- *March, J. S. (1998). Cognitive – behavioral psychotherapy for children and adolescents with posttraumatic stress disorder after a single-incident stressor. Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 37, 585-593.*
- *Merch, D. (1991). A dialog with Albert Ellis. Against dogsna. Stony Stratford Milton Keynes, London/England: Open University Press.*
- *National Center for PTSD (2006, November). What is posttraumatic stress disorder?*
- *Available: http://www.ncptsd.va.gov/facts/general/fs_what_is_ptsd.html.*
- *Patterson, C. H. (1986). Theories of Counseling and Psychotherapy, 4th Ed, New York: Harper and Row Publishers.*
- *Pollack, M. H., Bardy, K. T., Marshall, R. D., & Yehyda, R. (2001). Trauma and stress: Diagnosis and treatment, Journal f Clinical Psychiatry, 6, 906-915.*
- *Prochaska, J. O. & Norcross, J. (1994). System of psychotherapy a transtheoratical analysis. Third Ed., New York: Brooks Cole Publishing Company.*
- *Quota, S. (2000). Significant increase in mental disorders and symptoms of PTSD among children and women. ww.gcmhp.net/File_files/StudyAqsaJuly72kl.html.*

- *Robb, H. and Warren, R. (1990). Irrational belief tests: new insights, new directions, special issue problem solving, and cognitive therapy. Journal of Cognitive Psychotherapy, 4(3), 303- 311.*
- *Schafer, W. (2000). Stress management for wellness. Fourth Ed., New York: A Division of Thompson Learning, Inc.*
- *Sternberg, R. (2000). Pathways to psychology. London, Thomson learning, Inc., 509-510.*
- *Todd, I. and Bohart, J. (1999). Foundation of clinical and counseling psychology. New York, Longman.*
- *Twaddle & Scott, J. (1991). Rational emotive therapy and cognitive behavior therapy for elderly people. Journal of Rational Emotive & Cognitive Behavior Therapy, 17, (1), 5-28.*
- *Wallen, R; DiGiuseppe, & Dryden, A. (1992). A Practitioners guide: Rational emotive therapy. N. T.: Oxford University press, Oxford.*

الملحق

مقاييس الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقياسين الآتيين وفق الصورة التي وزّعت على عينة الدراسة :

أخي الطالب / أختي الطالبة

بين يديك قوائم لاختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية ومقياس لضغوط ما بعد الصدمة . أرجو منك الإجابة عليها بموضوعية واهتمام، والتأكد من الإجابة على جميع العبارات دون استثناء، علما أن هذه المعلومات مخصصة لأغراض البحث العلمي، وسيتم التعامل معها بسرية، ولك مني خالص الشكر والتقدير .

أرجو منك بيان ما يلي :

الاسم الرباعي : . . . .

الرقم الجامعي : . . . .

الجنس : □ ذكر □ أنثى

هل تعرضت بنفسك لحدث صادم (مؤلم) مرتبط بواقع الاحتلال؟ □ نعم □ لا

هل تعرض أحد أقاربك أو جيرانك أو معارفك لحادث صادم؟ □ نعم □ لا

هل سمعت أو شاهدت عبر وسائل الإعلام عن حدث سبب لك الصدمة؟ □ نعم □ لا

عزيزي الطالب : الإجابة على فقرات أي من الفقرات الآتية تكون بوضع إشارة (x) في العمود المناسب بجانب كل فقرة .

أولا: اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية:

الرقم	الفقرة	نعم	لا
	لا أتردد أبدا بالتضحية بمصالحي ورغباتي في سبيل رضى الآخرين .		
	أؤمن بأن كل شخص يجب أن يسعى دائماً لتحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من الكمال .		
	أفضل السعي وراء إصلاح المسيئين بدلاً من معاقبتهم أو لومهم .		
	لا أستطيع أن أقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع .		
	أؤمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه .		
	يجب ألا يشغل الشخص نفسه في التفكير بإمكانية حدوث الكوارث والمخاطر .		
	أفضل تجنب الصعوبات بدلاً من مواجهتها .		
	من المؤسف أن يكون الإنسان تابعاً للآخرين ومعتمداً عليهم .		
	أؤمن بأن ماضي الإنسان يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل .		
	يجب أن لا يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة .		
	أعتقد أن هناك حلا مثاليا لكل مشكلة لا بد من الوصول إليه .		
	إن الشخص الذي لا يكون جدياً ورسمياً في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم .		
	أعتقد أنه من الحكمة أن يتعامل الرجل مع المرأة على أساس المساواة .		
	أشعر أن نجاحاتي لا تثير الآخرين ليكيدوا لي .		
	يزعجني أن يصدر عني أي سلوك يجعلني غير مقبول من الآخرين .		
	أؤمن بأن قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى وإن لم تتصف بالكمال .		
	أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال الشريرة حتى أتبين الأسباب .		
	أتخوف دائماً من أن تسير الأمور على غير ما أريد .		
	أؤمن بأن أفكار الفرد وفلسفته في الحياة تلعب دوراً كبيراً في شعوره بالسعادة أو التعاسة .		
	أومن بأن الخوف من إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه .		
	أعتقد أن السعادة تكمن في الحياة السهلة التي تخلو من تحمل المسؤولية ومواجهة الصعوبات .		

	أفضل الاعتماد على نفسي في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها .			
	لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى وإن حاول ذلك .			
	ليس من الحق أن يحرم الفرد نفسه من السعادة إذا شعر بأنه غير قادر على إسعاد غيره ممن يعانون الشقاء .			
	أشعر باضطراب شديد حين أفشل في إيجاد الحل الذي أعتبره حلاً مثالياً لما أواجه من مشكلات .			
	يفقد الفرد هيبته واحترام الناس له إذا أكثر من المرح والمزاح .			
	إن تعامل الرجل مع المرأة من منطلق تفوقه عليها يضر في العلاقة التي يجب أن تقوم بينهما .			
	أؤمن أن الآخرين دائما يسعون إلى إعاقة تقدمي نحو أهدافي ويسعون لإفشالي .			
	أومن بأن رضى جميع الناس غاية لا تدرك .			
	أشعر بأنه لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف .			
	بعض الناس مجبولون على الشر والخسة والنذالة ، ومن الواجب الابتعاد عنهم واحتقارهم .			
	يجب أن يقبل الإنسان بالأمر الواقع ، إذا لم يكن قادراً على تغييره .			
	أؤمن بأن الحظ له دور كبير في مشكلات الناس وتعاستهم .			
	يجب أن يكون الشخص حذراً ويقظاً من إمكانية حدوث المخاطر .			
	أؤمن بضرورة مواجهة الصعوبات بكل ما أستطيع بدلاً من تجنبها والابتعاد عنها .			
	لا يمكن أن أقوم بأداء واجباتي دون مساعدة من هم أقوى مني .			
	أرفض أن أكون خاضعاً لتأثير الماضي .			
	غالباً ما تؤرقني مشكلات الآخرين وتحرمني من الشعور بالسعادة .			
	من العبث أن يصر الفرد على إيجاد الحل المثالي لما يواجه من مشكلات .			
	لا أعتقد أن ميل الفرد للمداعبة والمزاح يقلل من احترام الناس له .			
	أرفض التعامل مع الجنس الآخر على أساس المساواة .			
	أعتقد أنه لا علاقة بين ما يكيده لي الآخرون من مؤامرات ، وما يجري من أحداث سلبية في حياتي .			
	أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وإن كانت سبباً في رفض الآخرين لي .			
	أؤمن أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته .			

		لا أتردد في لوم وعقاب من يؤذي الآخرين ويسيء إليهم .	
		أؤمن بأن ما كل ما يتمناه المرء يدركه .	
		أؤمن بأن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالباً ما تقف ضد تحقيقه لسعادته .	
		ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع الحوادث والكوارث .	
		يسرني أن أواجه بعض المصاعب والمسؤوليات التي تشعرني بالتحدي .	
		أشعر بالضعف حين أكون وحيداً في مواجهة مسؤولياتي .	
		أعتقد أن الإلحاح على التمسك بالماضي هو عذر يستخدمه البعض لتبرير عدم قدرتهم على التغيير .	
		لا يجوز أن يشعر الشخص بالسعادة وهو يرى غيره يتعذب .	
		من المنطق أن يفكر الفرد ويقبل بما هو عملي وممكن بدلاً من الإصرار على البحث عما يعتبره حلاً مثالياً لمشكلاته .	
		أؤمن بأن الشخص المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلاً من أن يقيد نفسه بالرسمية والجدية .	
		من العيب على الرجل أن يكون تابعاً للمرأة .	
		يزعجني أن أكون ضحية للواقع السيئ الذي دبره وخططه لي الآخرون .	

ثانيا: مقياس ضغوط ما بعد الصدمة:

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
أ) أعراض تجنبيه :						
	أحاول الاستغراق في أنشطة تجنبني التفكير في كارثة الاحتلال .					
	أحاول تجنب النقاش حول الأحداث السياسية وممارسات الاحتلال اليومية .					
	أخشى من حدوث كارثة في أي لحظة .					
	أشعر أنني بخير عندما أحافظ على روتيني اليومي .					
	أشعر بالخوف عندما أتحمل مسؤولية أمر ما .					
	أشعر أنني بخير حينما أكون في بيتي وبين أسرتي .					
	يراودني الشعور بواقع ليس فيه الاحتلال أو الحواجز وإطلاق الرصاص .					
	أكره الحديث عن الحروب والانفجارات .					
	أتجنب الأماكن التي شاهدت فيها أحداثا مؤلمة .					
	أهتم بالأنشطة الاجتماعية والترفيهية .					
	أشعر بالصداع عندما أحاول تذكر الأحداث المهمة المتعلقة بالمأساة التي نعيشها .					
	لا أبالي بمظاهر الفرح عند الأهل والأصدقاء .					
	المستقبل غامض، ولا أجد فيه بارقة أمل .					
	أتجنب مشاهدة الأخبار على التلفاز كي لا أشاهد مناظر الحرب .					
	أشعر بخوف شديد يجعلني لا أستطيع تذكر الأحداث المؤلمة التي مرت بي .					
	عندما يتحدث أصدقائي عن الانفجارات وأعمال التخريب أتركهم، وأشغل نفسي بأشياء أخرى .					
	أتجنب الذهاب لزيارة المعتقلين في السجون .					
	أشعر بأن وجودي في الجامعة، وذهابي إليها يعرضني للخطر .					
	أحاديث أصدقائي ونكاتهم لم تعد تسليني .					

	أعبر عما يدور في نفسي بالعنف والقسوة .					
	لا أشعر بالارتباك عندما يطلب مني الحديث عن الاحتلال .					
	أتخيل أن ممارسات الاحتلال اليومية التي مرت بي لم تكن موجودة في الواقع .					
	أشعر بالضيق عندما أفكر في الأحداث المؤلمة التي يمارسها الاحتلال .					
ب) أعراض إقحامية (تذكر)/ استعادة خبرة الحادثة الصادمة :						
	عندما أجلس للراحة والاسترخاء أجد نفسي منهمكا بأفكار سلبية .					
	أستغرق بأفكار غير مرتبطة بما أقوم به من أعمال .					
	تفكيري مشوش لانهماكي في كارثة الاحتلال .					
	صورة الاحتلال وممارساته القمعية لا تفارق مخيلتي .					
	تراودني ذكريات عن الخطر الذي مررت به .					
	لا أستطيع أن أتخلص من تذكر الأصوات التي صاحبت ذكرياتي المؤلمة .					
	أتذكر بألم الأحداث التي مرت بي .					
	أستفيق من النوم مذعورا ، لأنني أشاهد أحلاما عن أحداث مؤلمة مرت بي .					
	أشعر بصعوبة في التركيز على ما أقوم به من أعمال .					
	تنتابني العصبية لأبسط الأصوات المفاجئة .					
	أتوقع أسوأ العواقب لأية مخاطر مهما كانت بسيطة .					
	أعاني من اليقظة المفرطة .					
	أشعر بالقلق حول سلامة النفس والآخرين .					
	أرتعب عند سماع الأصوات غير العادية .					
	صورة ممارسات الاحتلال تندفع بقوة في ذهني .					
	تشغل ممارسات الاحتلال ذاكرتي طوال اليوم .					
	معاناتي اليومية لا تفارق تفكيري .					
	أثناء أدائي لواجباتي الدراسية ، أنشغل بأفكار تتعلق بالأحداث اليومية المؤلمة التي مرت بي .					
ج) ردود أفعال متكررة بعد الحدث/ عرض مستمر ذو طابع إثارة متزايد :						
	أشعر بالغضب بسرعة .					

	أشعر بالتوتر .					
	أعاني من الصداع .					
	يلازمني شعور بعدم الارتياح .					
	أشعر بالخوف .					
	تنتابني الكوابيس ليلا .					
	أعاني من النوم المتقطع .					
	أعاني من مشكلات في المعدة والأمعاء .					
	يلازمني شعور بالقهر واليأس .					
	أشعر بالحزن والنكد .					
	أستغرق وقتا طويلا للدخول في النوم .					

مدى فعالية استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس مقرر العلوم العامة لطلاب الصف التاسع الاساسي

ابراهيم محمد عبدالرحمن عرمان*

* استاذ مساعد/ كلية التربية/ قسم الدراسات العليا/ جامعة القدس/ فلسطين.

ملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن مدى استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس مقرر العلوم العامة لطلاب الصف التاسع ، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٥ طالبا من طلاب الصف التاسع الأساسي في الفصل الثاني من العام الأكاديمي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ في مدرسة شهداء حلحول للبنين .

وقد توصل الباحث إلى فعالية استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس مقرر العلوم العامة ، وذلك من وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ، وذلك لصالح التطبيق البعدي . ووجد أن لاستخدام تكنولوجيا التعليم فعالية في تدريس المقرر ، وتتمثل هذه الفعالية في قيمة التحصيل التي زادت قيمتها عن (٢ر١) ، كما تقاس بالنسبة المعدلة للكسب لبلاك . وكذلك حقق استخدام تكنولوجيا التعليم فعالية في تدريس المقرر ، وتمثلت هذه الفعالية في قيمة التحصيل التي لم تقل قيمتها عن (٦ , ٠) ، كما تقاس بنسبة الكسب لماك جوجيان . وكذلك حقق استخدام تكنولوجيا التعليم حجم تأثير أعلى من (١٤ , ٠) على التحصيل .

وأوصى الباحث بضرورة استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس مقررات أخرى ، وتطبيق هذا البحث في مواضيع مختلفة .

Abstract:

This research aims at determining the extent of effectiveness of using instructional technology in teaching general science for ninth graders.

The study sample was composed of 25 students at 9th grade at Al-Shuhada' School at Halhul (2nd semester 2004-2005). An achievement post test was conduted for the students.

The results of the study showed that there was effectiveness of using instructional technology in teaching the General Science corse for 9th Grade achievement in favors of post test. It was found that the instructional technology had been effective in achievement equaling (1.2) on Black's scale of obtainment rate, and had indicated (0.6) effectiveness in achievement on Mac Geogian's scale of obtainment rate. More over, there was a significant effect $\eta 2$ (more than 0.14) on student's achievements.

Finally, the researcher recommends implementing the instructional technology in the schools, and applying the research on different subjects.

المقدمة:

يعتمد تطوير العملية التعليمية وتحسين كفاءتها ، وزيادة فعاليتها إلى حد بعيد على تكريس الجهود نحو تطبيق تكنولوجيا التعليم ، حيث إن تصميم التعليم والتدريس في تكنولوجيا التعليم يتضمن توظيفا أفضل لمصادر التعلم ، وتطبيقا أمثل لنظريات التعليم والتعلم والأساليب التعليمية التي تخلق بيئة تعليمية غنية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية في تجمعات الطلبة كافة سواء أكانوا في مجموعات كبيرة أم صغيرة أم على وجه الخصوص بشكل انفرادي ، حيث توجد في تكنولوجيا التعليم تكنولوجيات عديدة لتفريد التعليم Individualizing Instruction ، الذي يعد مطلبا أساسيا في تكنولوجيا التعليم ، وذلك لاختلاف المتعلمين في قدراتهم الجسمية والعقلية ، وفي أنماطهم المعرفية والتعليمية ، ومدى تعلمهم وتفاعلهم في استراتيجيات التعليم وطرقه وأساليبه وفي قيمهم وانفعالاتهم واهتماماتهم التي تجعل من التعلم شيئا ممتعا بالنسبة لهم ، فتفريد التعليم يواجه تلك المتغيرات في المتعلمين (الجزار ، ٢٠٠٢) . فتكنولوجيا التعليم تعمل على إثارة الدافع ، وتوفير الحافز ، وتهيئة الظروف المناسبة للتعلم ، كما تستدعي الخبرات السابقة ، وتمد المتعلمين بخبرات تساهم في تنشيط استجابة المتعلم ، وقيامه بدور ايجابي ، وإكسابه مهارات متنوعة ، وتعديل اتجاهه وتنمية ميوله . وتتيح تكنولوجيا التعليم للمعلمين والطلاب التعمق في الموضوعات من زاوية أوسع عن طريق إشتمالها على أكبر قدر من المعلومات ، مع استخدام رسوم توضيحية ، ونصوص وصور متحركة ، وما إلى ذلك . حيث إن استخدامها يسهم في تحقيق معظم جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية .

إن استخدام التكنولوجيا في التعليم جاء استجابة لمتطلبات الأفراد والمجتمعات وحاجاتهم في مختلف أنحاء العالم ، إضافة للمتغيرات الهائلة والسريعة في مختلف المجالات ، التي كانت ثمرة من ثمار الانفجار المعرفي ، والتطور التكنولوجي ، اللذين عززا ، بدورهما ، الاتجاه نحو تعميم المعرفة الإنسانية ، ونشرها كي تصبح في متناول الجميع ، فكان لهذه التطورات الأثر المباشر على أوضاع التعليم من حيث فلسفته ، وأهدافه ، ومستوياته ، ومجالاته ، ومراحله ، على اعتبار أن التربية تشكل قاعدة التنمية الأساسية ، مما شكل تحديا أمامها لمواكبة متطلبات العصر الراهنة والمستقبلية ، فلم يعد كافيا أن تركز مناهج التعليم وأساليبه ووسائله على كم المعلومات التي تقدم للمتعلمين بطرق تقليدية ، كما أن هذه الطرق لم تعد تجدي نفعا في ظل اتساع نطاق المعرفة وتعدد مصادرها ، مما تطلب من العاملين في القطاع التعليمي إعادة

النظر في الأساليب والطرق التي ينبغي أن يعتمدها المتعلم في الحصول على المعرفة. وقد أدى التطور السريع الذي يشهده العالم المعاصر إلى تغييرات سريعة متلاحقة، وثورة علمية وتقنية متنامية ومذهلة أفضت إلى تغيير مفهوم التربية الحديثة، وألحت على السعي الحثيث إلى تطوير التعليم، بالاعتماد على تكنولوجيا التعليم من خلال ما تقدمه من وسائل فنية لتوصيل المعلومات وتنمية المهارات بطريقة فعالة، فضلا عن قدرتها على توفير بيئة تعليمية مرنة وقوية، وهذا سيكون له تأثير بعيد المدى في الارتقاء بالتعليم والتعلم. لذلك أصبحت تكنولوجيا التعليم من الضرورات الأساسية لتطوير النظم التربوية والتعليمية، وتحسين الجوانب المختلفة للتعليم والتعلم في ضوء نظرية النظم، فالنظام مجموعة من الأجزاء وعلاقات تفاعلية قائمة بين هذه الأجزاء من أجل تحقيق هدف أو اكثر، حيث إن أسلوب النظم يعد أساس تكنولوجيا التعليم.

وتهدف تكنولوجيا التعليم في ما تهدف إليه إلى إعداد المعلم الكفء وتدريبه على استخدام الأجهزة والآلات الحديثة استخداما صحيحا، بالإضافة إلى تزويده بالمعلومات الشاملة لجميع عناصر العملية التعليمية من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس ووسائل تعليمية وأساليب وطرائق تقويم، كما تتيح للمتعلم أفضل أساليب الحصول على المعرفة وطرائقها، حيث إنها تعتمد على التفكير، وتسير في مراحل منظمة يعيشها كل متعلم أثناء سعيه إلى الحصول على المعرفة، واكتساب خبرات جديدة ترفع من شانه وتنمي ذاته. وعلى ذلك فهي لا تعني استخدام الآلات أو الأجهزة التعليمية أو المواد التعليمية أو المواقف التعليمية، ولكنها تعني في المقام الأول طريقة في التفكير، فضلا عن أنها منهج في العمل، وأسلوب في حل المشكلات، يعتمد في ذلك على اتباع مخطط أسلوب (النظم) المنظومات لتحقيق أهدافها، ويتكون هذا المخطط المتكامل من عناصر كثيرة تتداخل وتتفاعل معا بقصد تحقيق أهداف تربوية محددة، ويأخذ هذا الأسلوب بنتائج البحوث العلمية، حتى يتمكن من تحقيق هذه الأهداف بأعلى درجة من الكفاءة والاقتصاد في التكاليف (Galbraith ، J، ١٩٩٢).

الدراسات السابقة:

توصلت دراسات عدة مثل دراسة ربيع (٢٠٠١)، ودراسة عرمان (٢٠٠٤) أن لاستخدام تكنولوجيا التعليم فعالية في تحقيق جوانب إيجابية عدة في التعليم مثل التعليم الذاتي، تخفيض عبء التلقين، توضيح تسلسل الأداء، توفير زمن التعلم، وزيادة مستوى التحصيل لدى المتعلمين. كما ظهرت أساليب عديدة في تكنولوجيا التعليم لمواجهة الفروق

في شخصية المتعلمين، وتفريد التعليم منها : التعليم بمساعدة الحاسوب Computer As-sisted Instruction الذي يتيح التفاعل النشط بين المتعلم والمادة التعليمية من خلال استراتيجياته المختلفة، ويتيح الخطو الذاتي للمتعلم وعرض خطوات التعليم في ضوء تعلمه، هذا بالإضافة إلى إمكانية التشخيص والتعليم العلاجي. وفي هذا السياق أكد التربويون على أهمية تكنولوجيا التعليم، واعتبروها إحدى الدعامات التي لا غنى عنها في العملية التعليمية، وإن استخدامها يوفر ظروفا بيئية أكثر ملاءمة للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم العقلية والعمرية ومراحل تعلمهم (حمدي، ١٩٩٩؛ كاظم، جابر ١٩٨٦؛ ابو الحلو ١٩٨٦)، نقلا عن أكرم العمري (٢٠٠٣).

كذلك اعتبرت الأجهزة التعليمية ذات جانب مهم في إمداد الفرد من خلال التوجيه الفردي بالمعارف والمهارات التي لم يتمكن المدرس من تحقيقها في الموقف التعليمي التقليدي. ففي دراسة أجراها كولك (Kulik، ١٩٨٣) شملت مراجعة للدراسات المتعلقة بتأثير استخدام الحاسوب التعليمي في التحصيل لمراحل دراسية مختلفة، فاستنتج من خلال مراجعته لما يقارب من خمسين دراسة، أن استخدام الحاسوب يرفع من مستوى التحصيل، ويختصر في الوقت ما نسبته (٣٠ إلى ٩٠٪). ويشير نورثوب (Northup، ١٩٩١) وآخرون إلى أن دراسة برلمان (Perlman) توصلت إلى أن استخدام الحاسوب في طرائق التدريس يرفع التحصيل إلى ما نسبته ٣٠٪ بزمن أقل بنسبة ٤٠٪ موازنة بالطريقة التقليدية. ويؤكد ما توصل إليه كولك وبرلمان دراسات كل من (القاعود، ١٩٩٣؛ الهمشري، ١٩٩٣؛ Baily، ١٩٨٧؛ March، ١٩٨٥؛ White، ١٩٨٦) نقلا عن أكرم العمري (٢٠٠٣). اما بالنسبة لاستخدام تكنولوجيا التعليم، فقد اختبر جندرسون وآخرون (Gunderson & et al، ١٩٨١) استخدام الحاسوب وجهاز عرض البيانات (LCD Data Show) في تحصيل طلبة المدارس في مادة الأحياء، حيث أشارت النتائج إلى أن أفراد المجموعة الذين تعلموا بوساطة الحاسوب، وجهاز عرض البيانات كان تحصيلهم أفضل موازنة بأقرانهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية. وقد أجرى العمري (٢٠٠٣) دراسة حول أثر الحاسوب التعليمي في أسلوب تدريس البحث والاستقصاء العلمي في فهم المعلومات الجغرافية لطلاب الخامس الأساسي، حيث أظهرت النتائج فعالية استخدام الحاسوب في تفعيل طريقة التدريس الاستقصائي، وأكدت النتائج أيضا على أهمية الحاسوب وتكنولوجيا التعليم (برامج تعليمية) في تحسين العملية التعليمية، والاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة، إضافة إلى رفع كفاءة التدريس.

أهمية البحث:

جاءت أهمية البحث من ضرورة توظيف تكنولوجيا التعليم في مقرر العلوم العامة للصف التاسع، والتعرف إلى مدى فعاليتها في تنمية التحصيل لديهم.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن مدى فعالية تكنولوجيا التعليم على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة العلوم العامة. حيث استشعر الباحث مشكلة الدراسة في الحاجة إلى استخدام هذه التكنولوجيا.

فروض البحث:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠٥ر٠) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وذلك لصالح التطبيق البعدي.

توجد فاعلية في استخدام تكنولوجيا التعليم على تحصيل الطلبة في مقرر العلوم العامة، ويندرج تحت هذا الفرض الفروض الفرعية الآتية:

٢-١ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠٥ر٠) بين متوسط درجات طلاب عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ودرجة التمكن ٨٠٪ من الدرجة الكلية.

٢-٢ تحقق تكنولوجيا التعليم فاعلية في التحصيل لا تقل عن (٢ر١)، كما تقاس بالنسبة المعدلة للكسب لبلاك.

٢-٣ تحقق تكنولوجيا التعليم فاعلية في التحصيل لا تقل قيمتها عن (٦ر٠)، كما تقاس بنسبة الكسب لماك جوجيان.

٢-٤ تحقق تكنولوجيا التعليم حجم تأثير أعلى من (١٤ر٠) على التحصيل.

تحقق تكنولوجيا التعليم كفاءة في التحصيل أكبر من ٨٠/ ٨٠: (٨٠٪ من الدرجة الكلية/ يحصل عليها ٨٠٪ من الطلبة على الأقل).

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من ٢٥ طالبا من طلاب الصف التاسع الاساسي في مدرسة شهداء حلحول في محافظة الخليل في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥.

حدود البحـث:

اقتصر البحث على تطبيق الوحدة السادسة (الكهرباء المتحركة) من مقرر العلوم العامة من الجزء الثاني من المناهج الفلسطينية المقررة للصف التاسع الأساسي، والتي تشتمل على الشحنة الكهربائية، والتيار الكهربائي، وفرق الجهد الكهربائي، وقانون أوم، وتوصيل المقاومات، والعوامل التي تعتمد عليها مقاومة الموصل، وأنواع المقاومات، والأعمدة الكهربائية وأنواعها، والقوة الدافعة الكهربائية، وتوصيل الأعمدة الكهربائية، والطاقة الكهربائية والقدرة، وحساب ثمن الطاقة الكهربائية والسلامة الكهربائية.

اقتصر الباحث على التقويم البنائي في مرحلة التقويم في نموذج التصميم التعليمي لتطوير المقرر، حيث سيكون المقرر بعدها صالحا للتطبيق في تجربة البحث.

منهج البحث:

استخدم الباحث في هذه الدراسة منهج البحث التطويري في تكنولوجيا التعليم، وهو تطبيق أسلوب المنظومات System Approach ممثلا في خطوات نموذج التصميم التعليمي لتطوير المقرر والتأكد من فعاليته وكفاءته حيث جُزِّئَت وحدة الكهرباء إلى أربع وحدات نسقية كما يأتي:

الوحدة النسقية الأولى: حيث اشتملت على الشحنة الكهربائية، والتيار الكهربائي، وفرق الجهد الكهربائي.

الوحدة النسقية الثانية: اشتملت على قانون أوم، وتوصيل المقاومات، والعوامل التي تعتمد عليها مقاومة الموصل، وأنواع المقاومات.

الوحدة النسقية الثالثة: اشتملت على الأعمدة الكهربائية وأنواعها، والقوة الدافعة الكهربائية، وتوصيل الأعمدة الكهربائية.

الوحدة النسقية الرابعة: الطاقة الكهربائية والقدرة، وحساب ثمن الطاقة الكهربائية والسلامة الكهربائية.

التصميم التجريبي: استخدم الباحث التصميم التجريبي الذي يتضمن مجموعة تجريبية واحدة مع استخدام القياس القبلي والقياس البعدي، ويمكن تصور هذا التصميم من الشكل التالي:

مجموعات البحث	القياس القبلي	الوسائط المتعددة	القياس البعدي
المجموعة التجريبية	خ١	X	خ٢

حيث: خ١ القياس القبلي للاختبار التحصيلي، خ٢ القياس البعدي للاختبار التحصيلي، X المتغير المستقل/ الوسائط المتعددة

مصطلحات الدراسة:

التكنولوجيا هي عملية شاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة المنظمة، واستخدام موارد بشرية وغير بشرية بأسلوب النظم / المنظومات لتحقيق أغراض ذات قيمة عملية في المجتمع (الجزار، ٢٠٠٢).

وقد عرفها (خميس، ٢٠٠٣) بأنها العلم الذي يعني بعملية التطبيق المنهجي النظامي للبحوث والنظريات وتوظيف عناصر بشرية وغير بشرية في مجال معين، لمعالجة مشكلاته، وتصميم الحلول العملية المناسبة لها، وتطويرها واستخدامها، وإدارتها وتقويمها لتحقيق أهداف محددة.

تكنولوجيا التعليم (Instructional Technology): هناك العديد من التعريفات منها:

(١) تعريف الجزار: عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلم والمعرفة عن التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعليم بشرية وغير بشرية تؤكد على نشاط المتعلم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل إلى تعليم أكثر فعالية (الجزار، ٢٠٠٢).

(٢) تعريف خميس: ذلك البناء المعرفي المنظم من البحوث والنظريات والممارسات الخاصة بعمليات التعليم ومصادر التعلم، وتطبيقها في مجال التعلم الإنساني، وتوظيف كفء لعناصر بشرية أو غير بشرية، لتحليل النظام والعملية التعليمية ودراسة مشكلاتها، وتصميم العمليات والمصادر المناسبة كحلول عملية لهذه المشكلات، وتطويرها (إنتاج وتقويم)، واستخدامها أو إدارتها، وتقويمها لتحسين كفاءة التعليم وفاعليته وتحقيق التعلم (خميس ٢٠٠٣).

التحصيل: قياس درجات الطلاب بعد دراستهم مقرر ما.

وإجرائيا في هذا البحث هو قياس درجات طلاب عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي لوحدة الكهرباء المتحركة (الوحدة السادسة لمقرر العلوم العامة للصف التاسع) الذين درسوا هذه الوحدة باستخدام تكنولوجيا التعليم. حيث اشتمل الاختبار على ٥٠ فقرة من

نوع الاختيار من متعدد (ملحق ١)، وكانت العلامة العظمى للاختبار ١٠٠ ، (اي علامتين لكل فقرة). حيث اعتمد بعد عمل الصدق والثبات له. (١٢ فقرة للوحدة النسقية الأولى ، ١٦ فقرة للوحدة النسقيةالثانية ، ١٢ فقرات للوحدة النسقية الثالثة ، ١٠ فقرة للوحدة النسقية الرابعة).

النسبة المعدلة للكسب لبلاك = $\frac{س-ص}{د-ص}$ $\frac{س-ص}{د}$

حيث: س : الدرجة في الاختبار البعدي، ص: الدرجة في الاختبار القبلي، د : النهاية العظمى لدرجة الاختبار.

.(Roebuck، 1973، p. 472-473)

نسبة الكسب لماك جوجيان: هي متوسط نسبة الكسب في التحصيل، أو هي النسبة بين متوسط الكسب الفعلي لدى طلاب عينة البحث ومتوسط الكسب المتوقع، وتحسب المعادلة الآتية:

$$\text{Mc Gugian's Gain Ratio} = \frac{\text{Real gain}}{\text{Expected gain}}$$

حيث: X: متوسط درجات طلاب عينة البحث في الاختبار التحصيلي القبلي
Y: متوسط درجات طلاب عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.
P: النهاية العظمى للاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.

حجم التأثر: مقدار التغير الذي يحدثه تأثير المتغير المستقل والمتمثل في استخدام تكنولوجيا التعليم على تحصيل الطلبة في مقرر االعلوم العامة، وسَيُقاس إجرائيا في هذا البحث بالاحصاءة (مربع ايتا).

الكفاءة: وهي معدل يربط بين مستوى من الأداء (عادة نسبة مئوية من الدرجة) والنسبة المئوية للحاصلين على ذلك المستوى من الأداء فأعلى من الأفراد المستهدفين، وستعتبر في هذا البحث عند المعدل (٨٠/ ٨٠).

نتائج البحث وتفسيرها

اختبار الفروض الإحصائية:

لاختبار صحة الفروض الإحصائية للبحث، استخدم برنامج SPSS والأساليب الإحصائية، المناسبة، والجدول (١) يوضح الإحصاء الوصفي Descriptive Statistic، أعداد أفراد العينة والمتوسط والانحراف المعياري، النسبة المعدلة للكسب لبلاك، الفاعلية (نسبة الكسب لماك جوجيان).

الجدول(١)

الإحصاء الوصفي (المتوسط – الانحراف المعياري)

البيان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي	٢٥	٣٩ر٨٨	٥ر٧٣
التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي	٢٥	٨٦ر٨٠	٣ر٧٤
النسبة المعدلة للكسب لبلاك	٢٥	١ر٢٤	٠ر١٠٢
نسبة الكسب لماك جوجيان (الفاعلية)	٢٥	٠ر٧٨	٠ر٠٥٧

أولا: اختبار صحة الفرض الأول: لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠ر٠٥) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبارالتحصيلي، وذلك لصالح التطبيق البعدي "، فقد حُسب متوسطا درجات طلاب عينة البحث في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وكذلك الانحراف المعياري، والفرق بين المتوسطات، ويمثل الجدول (٢) الآتي الإحصاء الوصفي لذلك.

الجدول (٢)

الإحصاء الوصفي للتطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	العدد	المتوسط	فرق المتوسط	الانحراف المعياري
القبلي	٢٥	٣٩ر٨٨	٤٥ر٩٢	٣ر٨١
البعدي	٢٥	٨٦ر٨٠		

استخدام اختبار (t) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيق القبلي، والبعدي للاختبار التحصيلي، والجدول (٣) يوضح نتائج التحليل.

الجدول (٣)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيق القبلي، والبعدي للاختبار التحصيلي

الاختبار	العدد	المتوسط	درجات الحرية	t	مستوى الدلالة	الدلالة
القبلي	٢٥	٣٩٫٨٨	٢٤	١٨٫٤٣	٠٫٠٠١	دالة
البعدي	٢٥	٨٦٫٨٠				

يتضح من نتائج جدول (٣) ارتفاع المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (٨٦٫٨٠) عن المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٣٩٫٨٨)، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (٤٥٫٩٢)، وبحساب قيمة (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات كما هو واضح من الجدول (٣)، وجد أنها تساوي(١٨٫٤٣) عند درجات الحرية (٢٤)، أي أنها دالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطيْ درجات طلاب عينة البحث في التطبيق القبلي، والبعدي للاختبار التحصيلي، وذلك لصالح التطبيق البعدي، ولهذا قُبل الفرض البحثي الأول، وهذا يعني أن تكنولوجيا التعليم لها أثر فعال في رفع مستوى تحصيل الطلاب للمقرر الذي تشمله الوسائط المتعددة التفاعلية.

ثانيا: اختبار صحة الفرض الثاني وفروضه الإحصائية المشتقة:

٢-١ اختبار صحة الفرض الفرعي الأول المشتق من الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الفرعي الأول المشتق من الفرض الثاني الذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠٫٠٥) بين متوسط درجات طلاب عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ودرجة التمكن ٨٠٪ من الدرجة الكلية"، حُسب متوسط درجات طلاب عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي والانحراف المعياري، ويمثل الجدول (٤) الآتي الإحصاء الوصفي.

الجدول (٤)

الإحصاء الوصفي للتطبيق البعدي للإختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
عينة البحث	٢٥	٨٦٫٨٠	٣٫٧٤

استخدم اختبار (t) لدلالة الفرق بين متوسط درجات طلاب عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (٨٦ر٨٠)، ودرجة التمكن ٨٠٪ من الدرجة الكلية (١٠٠) حيث بلغت النهاية العظمى للاختبار التحصيلي (١٠٠درجة)، والجدول (٥) يوضح نتائج التحليل.

الجدول (٥)
دلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن (٨٠٪)

الجموعة	العدد (ن)	المتوسط	درجات الحرية	t	مستوى الدلالة	الدلالة
عينة البحث	٢٥	٨٦ر٨٠	٢٤	٩ر٣٥	٠ر٠٠١	دالة

يتضح من نتائج الجدول (٥) أن متوسط درجات طلاب عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (٨٦ر٨٠)، وبحساب قيمة (t) لدلالة الفرق بين المتوسط المحسوب (٨٦ر٨٠)، ودرجة التمكن ٨٠٪ من الدرجة الكلية (١٠٠)، وجد أنها تساوي (٩ر٣٤٩) عند درجات الحرية (٢٤)، أي أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠ر٠٥)، ولهذا قُبل الفرض البحثي؛ أي أنه يوجد فرق دال احصائيا بين متوسط درجات طلاب عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ودرجة التمكن ٨٠٪ من الدرجة الكلية، وهذا يعني أن طلاب عينة البحث وصلوا لمستوى التمكن (٨٠٪) من الدرجة الكلية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، مما يعني أن تكنولوجيا التعليم لها أثر فعال في رفع مستوى تحصيل الطلاب لدرجة التمكن (٨٠٪) من الدرجة الكلية.

٢-٢ اختبار صحة الفرض الفرعي الثاني المشتق من الفرض الرئيسي الثاني:

لاختبار صحة الفرض الفرعي الثاني المشتق من الفرض الرئيسي الثاني الذي ينص على أن "تحقق تكنولوجيا التعليم فاعلية في التحصيل لا تقل قيمتها عن (١ر٢)، كما تقاس بالنسبة المعدلة للكسب لبلاك"، حُسب المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المعدلة للكسب لبلاك، ويوضح الجدول (٦) الإحصاء الوصفي لها.

الجدول (٦)

المتوسط والانحراف المعياري للنسبة المعدلة للكسب لبلاك

الجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
عينة البحث	٢٥	٢٦٥ر١	١٠٦ر٠

من نتائج الجدول (٦) يتضح أن المتوسط المحسوب للنسبة المعدلة للكسب لبلاك (٢٦٥ر١)، وهي أكبر من (٢ر١)، وبالتالي، فقد قُبل هذا الفرض، وهذا يعني أن تكنولوجيا التعليم حققت فاعلية في التحصيل قيمتها (٢٦٥ر١)، كما تقاس بالنسبة المعدلة للكسب لبلاك.

٢-٣ اختبار صحة الفرض الفرعي الثالث المشتق من الفرض الرئيس الثاني:

لاختبار صحة الفرض الفرعي الثالث المشتق من الفرض الرئيس الثاني الذي ينص على أن "تحقق تكنولوجيا التعليم فاعلية في التحصيل لا تقل قيمتها عن (٦ر٠)، كما تقاس بنسبة الكسب لماك جوجيان، حُسب المتوسط والانحراف المعياري لنسبة الكسب لماك جوجيان، ويوضح الجدول (٧) الإحصاء الوصفي لها.

الجدول (٧)

المتوسط والانحراف المعياري لنسبة الكسب لماك جوجيان

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
عينة البحث	٢٥	٧٩ر٠	٠٥٧ر٠

من نتائج الجدول (٧) يتضح أن المتوسط لنسبة الكسب لماك جوجيان التي حققها طلاب عينة البحث(٧٩ر٠)، وهي أعلى من القيمة (٦ر٠). وبالتالي فقد قُبل هذا الفرض، وهذا يعني أن تكنولوجيا التعليم حققت فاعلية في التحصيل أكبر من (٦ر٠) كما تقاس بنسبة الكسب "لماك جوجيان".

٢-٤ اختبار صحة الفرض الفرعي الرابع المشتق من الفرض الرئيسي الثاني:

لاختبار صحة الفرض الفرعي الرابع المشتق من الفرض الثاني، والخاص بحجم تأثير المتغير المستقل، الذي ينص على أن " تحقق تكنولوجيا التعليم حجم تأثير أعلى من (١٤ر٠) على التحصيل"، استخدمت قيمة (t) التي تساوي (٣٥ر٩)، والموضحة بالجدول (٥) لتحديد حجم التأثير، والجدول (٨) يوضح نتائج التحليل.

الجدول (٨)

قيمة h2 ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة h^2	مقدار حجم التأثر
الوسائط المتعددة التفاعلية	التحصيل	٧٨ر٠	كبير

يتضح من الجدول (٨) أن تكنولوجيا التعليم حققت حجم تأثير كبيراً على مستوى تحصيل الطلاب لمقرر العلوم العامة في (وحدة الكهرباء المتحركة)، حيثٍ إن حجم التأثير يحدد كما يأتي:

$0.06 \geq h^2$ حجم تأثير صغير

$0.14 \geq h^2 \geq 0.06$ حجم تأثير متوسط

$h^2 \geq 0.14$ حجم تأثير كبير

وبالتالي فقد قبل هذا الفرض، وهذا يعني أن تكنولوجيا التعليم لها تأثير كبير على تحصيل الطلاب في مقرر العلوم العامة.

ثالثا: اختبار صحة الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الرئيس الثالث الذي ينص على أن "تحقق تكنولوجيا التعليم كفاءة في التحصيل أكبر من ٨٠/ ٨٠"، حسبت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للاختبار التحصيلي البعدي حيث قام الباحث بما يأتي:

١- تحديد الدرجة المئوية (٨٠٪) من الدرجة النهائية (العظمى) للاختبار التحصيلي (١٠٠) وهي ٨٠ بطبيعة الحال.

٢- حصر تكرارات أفراد عينة البحث الذين حصلوا على الدرجة ٨٠ فأعلى، فوجدهم (٢١)، وبالتالي تكون نسبتهم (٨٤٪).

٣- حُسبت كفاءة تكنولوجيا التعليم حيث بلغت (٨٠/ ٨٤)، وعليه يمكن استنتاج أن تكنولوجيا التعليم قد حققت كفاءة أعلى من (٨٠/ ٨٠) وهذا يؤكد صحة الفرض البحثي الثالث، وهو "تحقق تكنولوجيا التعليم كفاءة في التحصيل أكبر من (٨٠/ ٨٠).

ملحق (١)

الاختبار التحصيلي

عدد الاسئلة ٥٠ مجموع العلامات ١٠٠

ضع دائرة حول الإجابات الصحيحة لكل مما يلي : -

١)تعتبر الذرة متعادلة كهربائيا إذا كانت :

أ- عدد الالكترونات = عدد النيوترونات ب- عدد البروتونات = عدد النيوترونات

ج- عدد الالكترونات = عدد البروتونات د- جميع ما ذكر صحيح

٢)ميكرو يساوي : -

أ- 10^{-3} ب- 10^{-6} ج- 10^{-9} د- 10-5

3) تولدت شحنة سالبة مقدارها 2 ميكرو كولوم على قضيب من الأبونايت ، فأن عدد الالكترونات التي اكتسبها القضيب هي : -

أ- 10x1.25 ب- 10x1.2 ج- 10x1.25 د- 10x1.25

4)يسير التيار الكهرباء في الفلزات نتيجة حركة : -

أ-الأيونات الموجبة ب- الأيونات السالبة

ج- الأيونات السالبة والموجبة د- الالكترونات الحرة

5) تسمى حركة الشحنات الكهربائية باتجاه محدد بـ:

أ-التيار الكهربائي ب- شدة التيار ج- الطاقة الكهربائية د- المقاومات الكهربائية

6) شدة التيار الناتجة عن انتقال شحنة مقدارها 90 كولوم في 15 ثانية تساوي : -

أ- 2 أمبير ب- 4 أمبير ج- 6 أمبير د- 5 أمبير

7) يمر في مقطع معين من موصل نحاسي 1.2 كولوم من الشحنات الكهربائية ، فإذا علمت أن شدة التيار المتدفقة

خلال هذا المقطع هي 0.02 أمبير ، فإن الزمن اللازم لمرور هذه الشحنات هو :

أ- دقيقة ب- دقيقتين ج- ثلاث دقائق د- أربع دقائق

8) الجهاز الذي يستخدم لقياس شدة التيار الكهربائي هو :

أ- غلفانوميتر   ب- أميتر   ج- ملتيميتر   د- فولتميتر

9) عند استخدامك لجهاز الأميتر يجدر بك أن تراعي :
أ- النظر بشكل أفقي إلى مؤشر الجهاز
ب- وصل الأميتر بشكل مباشر مع المصدر الكهربائي دون مقاومة كهربائية في الدارة
ج- وصل الجهاز بالدارة على التوالي
د- عدم وصل الجهاز بالدارة على التوالي

10) من طرق شحن الأجسام :
أ- الدلك   ب- اللمس   ج- التأثير   د- جميع ما ذكر

11) تنتقل الحرارة من :
أ- الجسم البارد إلى الجسم الساخن
ب- الجسم الساخن إلى الجسم البارد
ج- الجسم البارد إلى الجسم الساخن ومن الجسم الساخن للجسم البارد في نفس الوقت
د) جميع ما ذكر صحيح

12) يقاس فرق الجهد الكهربائي (ج) بوحدة الفولت نسبة للعالم :
أ- الإيطالي اليساندرو فولت   ب- الفرنسي أندريه أمبير
ج- الفرنسي تشارلز كولوم   د- جيمس واط

13) الجهاز الذي يقيس فرق الجهد في الدارة الكهربائية هو :
أ- أميتر   ب-غلفانوميتر   ج- ملتيميتر   د- الفولتميتر

14) المقاومة الكهربائية هي :
أ- خاصية فيزيائية للمادة تبين مدى ممانعتها لمرور التيار الكهربائي فيها
ب- مقاومة موصل فرق الجهد بين طرفيه فولتاً واحداً وشدة التيار المار خلاله أمبير واحد
ج- خاصية كيميائية للمادة تبين مدى ممانعتها لمرور التيار الكهربائي فيها
د- أ+ب

15) يرمز للأوم :
أ- V   ب- A   ج-Ω   د- AM

16) في دارة كهربائية وجد فرق الجهد بين طرفي الموصل يساوي 10 فولت، وشدة التيار المار فيه يساوي 0.05 أمبير ، فإن المقاومة الكهربائية لذلك الموصل هي : -

أ- 5.0 ب200- ج-103-×5 د250-

17) يستخدم جهاز المليمتر لقياس :-

أ-شدة التيار ب-فرق الجهد ج-المقاومة د-جميع ما ذكر صحيح

18) معادلة الخط المستقيم التي تمثل قانون أوم هي :-

أ- م = ج ت ب- ج = م ت ج- ت = ج م د- ج = م

19) هذه الإشارة تدل على أنها مقاومة :-

متغيرة ب- ثابتة ج- متحركة د- مطلقة

20) من طرق قياس المقاومة :-

وضعها في دارة واستخدام قانون أوم ب- استخدام الدلالة الرقمية للألوان

ج- استخدام الملتيميتر د- جميع ما ذكر

21) عندما تتصل 4 مقاومات مقدار كل منها 8 أوم على التوازي فإنه يمكننا استبدالها بمقاومة مكافئة مقدارها :-

أ- 8 أوم ب- 4 أوم ج- 2 أوم د- 30 أوم

22) المقاومات التي تتبع قانون أوم تسمى مقاومات :

أ- أومية ب- غير أومية ج- كهربائية د- جميع ما ذكر

23) العوامل التي تعتمد عليها مقاومة موصل :-

أ- درجة حرارة الموصل ب- نوع مادة الموصل

ج- طول الموصل د- جميع ما ذكر صحيح

24) الوحدة التي تقاس بها المقاومة هي :-

أ- سم ب- أميتر ج- أوم د- فولت

25) يرمز بالموصلية :-

أ- ρ ب- $\varnothing$ ج- s د- $\times$

26) تمثل الحلقة الرابعة في المقاومة الكربونية :-

أ-القوة للعدد 10 ب- القوة للعدد 8

ج-نسبة الخطأ في قيمة المقاومة د- نسبة الصح في قيمة المقاومة

27) نستخدم المقاومة المتغيرة في الدارة للتحكم في : -
أ- فرق الجهد ب- شدة التيار ج- زمن التشغيل د- (أ + ب)

28) تحدث عملية التأكسد في الأعمدة الجافة : -
أ- المصعد ب- المهبط ج- المادة الكهرلية د- المهبط والمصعد

29) من عيوب العمود البسيط : -
أ- سهولة نقله ب- احتواؤه على مادة سائلة ج- صعوبة نقله د- (ب +ج)

30)المهبط في العمود الجاف هو : -
أ- القطب الموجب ب- القطب السالب ج- الكربون د- أ+ج

31) يتكون القطب السالب من الأعمدة الثانوية (المراكم) في :
أ- مجموعة ألواح ثاني أكسيد الرصاص ب- مجموعة من ألواح الرصاص
ج- محلول حمض الكبريتيك د- مجموعة ألواح أول أكسيد الرصاص

32) تتكون المادة الكهرلية في الأعمدة الثانوية من :
أ- محلول ملحي من Na Cl ب- محلول هيدروكسيد الصوديوم
ج- محلول حمض الكبريتيك د- محلول هيدروكسيد المغنيسيوم

33) تمثل الحلقة الثالثة في المقاومة الكربونية :
أ- القوة للعدد 12 ب- القوة للعدد 11
ج- القوة للعدد 10 د- القوة للعدد 9

34) تقاس سعة البطارية بوحدة :
أ- أمبير . ساعة ب- فولت . ساعة ج- أوم . ساعة د- أوم . متر

35) عند عملية الشحن يراعى :
أ- وصل القطب الموجب لمصدر الشحن بالقطب الموجب للعمود الثانوي
ج- مراقبة قراءة شدة التيار
ب- عدم ترك المراكم فترة طويلة دون استخدام
د- أ+ج

36) محلول حامض الكبريتيك أثناء الشحن يتحلل إلى :
أ- $+2H$ ب- SO_4^{-2} ج- SO_5^{-2} د- أ+ب

37) تتغير قيمة المقاومة بتغير :
أ- طولها ب- نوع المادة ج- مساحة المقطع د- جميع ما ذكر

38) عمود جاف مقاومته الداخلية 0.6 أوم، وقوته الدافعة الكهربائية 3فولت، وصل قطباه مع مقاومة ثابتة مقدارها 2.4 أوم، فإن مقدار شدة التيار الكهربائي في الدارة :
أ- 3 أمبير ب- 1 أمبير ج- 4 أمبير د- 6 أمبير

39) الهدف من التوصيل على التوالي :
أ- الحصول على قوة دافعة كهربائية أكبر من كل عمود على حدة
ب- الحصول على قوة دافعة كهربائية لتشغيلها على فرق جهد مناسب
ج- الحصول على قوة دافعة كهربائية أكبر من التيار الذي ينتج في كل عمود على حدة
د- لا شيء مما ذكر

40) عندما تتصل 4 أعمدة كهربائية على التوازي والقوة الدافعة الكهربائية لكل عمود تساوي 1.5 فولت، فإن (ق. د. ك) المكافئة لها تساوي :
أ- 6 فولت ب3- فولت ج- 1.5 فولت د- 2 فولت

41) إذا كانت مجموعة من المقاومات متساوية القيمة واتصلت على التوالي فكانت مقاومتها المكافئة= 180أوم، واتصلت على التوازي فكانت مقاومتها المكافئة = 5أوم، فإن عدد هذه المقاومات وقيمتها على التوالي هو :
أ- 30.6 أوم ب- 20.5 أوم ج- 30.9 أوم د- 20.9 أوم

42) مقاومتان م1، م 2 إذا وصلتا على التوالي كانت مقاومتها المكافئة 9 أوم، وإذا وصلتها على التوازي كانت مقاومتها المكافئة = 2 أوم، فإن قيمة هاتين المقاومتين تساوي :
أ- 4.3 أوم ب- 6.5 أوم ج- 6.3 أوم د- 8.7 أوم

43) المصدر المثالي للقوة الدافعة الكهربائية هو :
أ- المصدر الذي له مقاومة داخلية للتيار الكهربائي
ب- المصدر الذي ليس له مقاومة داخلية للتيار الكهربائي
ج- المصدر الذي له قوة دافعة كهربائية
د- لا شيء مما ذكر

44) من أشكال الطاقة :

أ- حرارية ب- ضوئية ج- كهر وضوئية د- جميع ما ذكر صحيح

45) مصباح كهربائي مقاومة سلكه 440 أوم، يعمل فرق جهد مقداره 220 فولت فإن حساب الطاقة المتحولة في سلك المصباح في زمن قدره ساعة ونصف أوم هو :

أ- 594 كيلو جول ب- 945 كيلو جول

ج549- كيلو جول د- 954 كيلو جول

46) وحدة القدر هي :

أ- جول / ثانية ب-واط / ثانية ج-أمبير / ثانية د- كولوم / ثانية

47) مجفف شعر قدرته 480 واط، وفرق الجهد الذي يعمل عليه 240 فولت، فإن مقدار شدة التيار :

أ- 2 أمبير ب- 5 أمبير ج- 10 أمبير د- 8 أمبير

48) الجول الواحد هو :

أ- كمية الطاقة التي يستخدمها جهاز قدرته واط واحد في زمن قدرته ثانية واحدة

ب-كمية الطاقة الكهربائية المتحولة إلى واط واحد

ج- أ+ب د- لا شي مما ذكر

49) الطاقة الكهربائية المتحولة تساوي :

أ- القدرة x الزمن ب- تx أ - القدرة

ج- جـx الزمن د- لا شيء مما ذكر

50) من طرق السلامة الكهربائية :

أ- أمان كهربائي ب- التأريض ج- المنصهر الكهربائي د- جميع ما ذكر

المراجع

- ابراهيم محمد عرمان (٢٠٠٤). فعالية استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية التحصيل والاتجاهات في مقرر مقترح في المعلوماتية لطلاب قسم الحاسوب بجامعة القدس واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه. كلية البنات، جامعة عين شمس.
- أكرم محمود العمري (٢٠٠٣). أثر الحاسوب التعليمي في أسلوب تدريس البحث والاستقصاء العلمي في فهم المعلومات الجغرافية لطلاب الصف الخامس الأساسي. جرش للبحوث والدراسات، الأردن، المجلد السابع العدد الثاني.
- أنهار علي الإمام ربيع (٢٠٠١). أثر تصميم منظومة تعليمية قائمة على الحاسوب التعليمي متعدد الوسائط على تحصيل الطالب المعلم لبعض المفاهيم العلمية. رسالة ماجستير، كلية البنات. جامعة عين شمس.
- عبد اللطيف بن الصفي الجزار (٢٠٠٢). مقدمة في تكنولوجيا التعليم النظرية والعملية. القاهرة وحدة المعلومات وتكنولوجيا التعليم والتدريب وحدة ذات طابع خاص بكلية البنات، جامعة عين شمس.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.

- *Galbreath, J. (1992). The Educational Buzzword of the 1990's. Multimedia or Is it Hypermedia, Or Interactive Multimedia, Or ….. ? Educational Technology.*
- *Gunderson, C. V., Olsen, J. B., Gibson, A. G. & Kearsly, G. (1981). World Models: Beyond Instructhional Objectives. Instructional Science. pp. 10, 205-215.*
- *Heinch, R. (1996). Instructional Media and Technologies for Learning. New Jersey: Englwood Cliffs.*
- *Kulk, j. A. (1983). Sunthesis of research on computer based instruction, Educational leadership, 41(1), pp. 19-21.*
- *Northup, T. (1991). Technology Standard for Social Studies. Social Education , 55(1), pp. 218-219.*
- *Roebuck, M. (1973). Floundering among measurements in edurational technology. In: Dereck P., Cleary a., and Mayer T., (eds). Aspects of Educational Technology. Vol. (4), Bath, Pitman Press. SPSS Inc. (1999).*

أثر شكلين من أشكال التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية مقارنة بالطريقة التقليدية

د. عودة عبدالجواد أبو سنينة*

* أستاذ مساعد في مناهج وأساليب الدراسات الاجتماعية، كلية العلوم التربوية / الأونروا.

ملخص:

استهدفت هذه الدراسة استقصاء أثر شكلين من أشكال التعلُّم التعاوني، وجنس الطلبة في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية موازنة بالطريقة التقليدية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥١٤) طالباً وطالبة منهم (٢٦٥) طالباً، و(٢٤٩) طالبة موزعين في أربعة مدارس، مدرستين للذكور ومثلهن للإناث وموزعين في (٦) شعب للذكور ومثلها للإناث. درس أفراد إحدى المجموعتين التجريبيتين مبحث التربية الوطنية والمدنية بالتعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) ودرست المجموعة التجريبية الثانية بالتعلم التعاوني العادي، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

وقد بني اختبار تحصيل تكوَّن بصورته النهائية من سبعين فقرة اختيار من متعدد، تم التحقق من صدقه وثباته، حيث بلغ معامل ثباته (٩٠٪).

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a=٠٥ , ٠) في التحصيل المباشر والمؤجل بين طلبة مجموعات الدراسة تعزى إلى طريقة التعلُّم، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بالتعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء أولاً، ثم لصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت بالتعلم التعاوني العادي موازنة بطلبة الطريقة التقليدية، وإلى جنس الطلبة، ولصالح الإناث أيضاً. ولم تكشف نتائج التحليل عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعلم وجنس الطلبة سواء أكان التحصيل مباشراً أم مؤجلاً.

وقد أوصت الدراسة بضرورة اعتماد التعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (a=٠٥ , ٠) كاستراتيجية تدريسية لتنفيذ المباحث الدراسية المختلفة، وبإجراء المزيد من الدراسات حوله في المستوى المدرسي والجامعي.

الكلمات الدالة (المفتاحية): التعلُّم التعاوني، مجموعات الخبراء (Jigsaw ،2)، مبحث التربية الوطنية والمدنية، التحصيل الدراسي، كلية العلوم التربوية.

Abstract:

The study aimed at investigating the effect of two forms of cooperative learning and students' gender on the immediate and delayed achievement of tenth grade students in National and Civic Education in comparison with the traditional method of learning. The sample of the study consisted of (514) students among whom are (265) male students and (249) female students distributed among four schools, two boys' schools and two girls' schools. Students comprising the sample of the study were distributed among six class sections for male students and six class sections for female students. One experimental group studied National and Civic Education using Jigsaw as a cooperative learning form, whereas the second experimental group studied the same school subject using the normal cooperative learning form. Meanwhile, the control group studied the same school subject using the traditional method of learning.

An achievement test consisting of seventy multiple choice items was constructed. The validity and reliability of this achievement test was validated. The reliability coefficient of the test reached 90%.

Results of the Two-Way (ANOVA) Analysis of Variance showed that there were statistically significant differences at the level (a=0.05) in the means of the immediate and delayed achievement of students comprising the study sample that are attributed to the method of learning in favour of the first experimental group who studied the course using the Jigsaw cooperative learning form, then in favour of the second experimental group who studied the course using the normal cooperative learning form in comparison with students of the control group who studied the course using the traditional learning method. The statistically significant differences were also attributed to students' gender in favour of the female students over the male ones. Results of the Analysis of Variance did not reveal any statistically significant differences between students' achievement that can be attributed to the interaction between the learning method and the student's gender whether it was immediate or delayed achievement.

The study recommended using the jigsaw cooperative learning form (a=0.05) as a teaching strategy in the teaching of the various school subjects and conducting further studies to investigate its effect at both school and university levels.

خلفية الدراسة:

يعد التعلُّم التعاوني إحدى تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة (Ghaith، ٢٠٠٣؛ Cooper، et. al.، ١٩٩٩). ويقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معاً من أجل تحقيق هدف، أو أهداف تعلمهم الصفي بدرجة عالية من الاتقان، إن مثل هذا المفهوم ليس بجديد على المربين والمعلمين، ذلك أنهم يستخدمون التعلُّم الزمري باعتباره واحداً من نشاطاتهم التعليمية المختلفة من وقت لآخر، والمشكلة التي تبرز باستمرار في هذا الأسلوب، اعتماد أعضاء المجموعة على طالب، أو طالبين ليؤديا العمل، ولكن ما جاء به التعلُّم التعاوني هو إيجاد هيكلية تنظيمية لعمل مجموعة الطلبة، بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة في التعلُّم وفق أدوار واضحة ومحددة، مع التأكيد على أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية ويتقنها إلى حد ما (القلقيلي، ٢٠٠٤).

إن التعاون ليس جلوس الطلبة بجانب بعضهم إلى الطاولة نفسها، ليتحدثوا مع بعضهم في أثناء قيامهم بإنجاز تعييناتهم الفردية، والتعاون ليس تكليف مجموعة من الطلبة بإعداد تقرير حيث يقوم أحد طلبة المجموعة بالعمل كله، ويضع الطلبة الآخرون أسماءهم على التقرير بعد إنجازه، والتعاون أكثر بكثير من كون الطالب قريباً من طلبة آخرين جسدياً، أو مناقشة مادة تعليمية مع طلبة آخرين، أو مساعدتهم أو مشاركتهم في المادة التعليمية، وذلك بالرغم من أن كلاً من هذه الأمور مهم في التعلُّم التعاوني. وحتى يكون التعلُّم تعاونياً حقيقياً يجب أن يتضمن خمسة مبادئ أساسية في تعلم المجموعات (Cooper، et. al.، ١٩٩٩؛ الحيلة، ٢٠٠٥: ١٩٠- ١٩٣؛ القلقيلي، ٢٠٠٤) منها الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أفراد المجموعة الواحدة، والتفاعل المباشر المشجع بين أفراد المجموعة الواحدة ومع أفراد المجموعات الأخرى، والمساءلة الفردية، والمسؤولية الشخصية، المهارات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص وبالمجموعات الصغيرة، والمعالجة الجمعية.

إن التعلُّم التعاوني كما يراه "كوبر" و "آخرون" (Coopet، et. al.، ١٩٩٩) نشاط تعليمي تعلُّمي ينظَّم ليصبح معتمداً على تركيب اجتماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين في مجموعات، حيث يكون كل متعلم مسؤولاً عن تعلمه، ويُحفز لزيادة تعلُّم الآخرين، بينما يرى "جونسون" المشار إليه في "الحيلة" (٢٠٠٥) أنه التعلم ضمن مجموعات صغيرة من الطلبة (٢-٦) بحيث يسمح للطلبة بالعمل سوياً وبفاعلية، ومساعدة بعضهم بعضا،

لرفع مستوى كل فرد، وتحقيق الهدف التعليمي المشترك، ويُقوِّم أداء الطلبة بموازنته بمحكات معدة مسبقاً، لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهمات الموكلة إليهم، وتتميز هذه المجموعات عن غيرها بسمات وعناصر أساسية.

أشارت نتائج البحوث التجريبية والميدانية إلى أهمية التعلُّم التعاوني وأثره الإيجابي في تحصيل الطلبة وعلاقتهم ببعضهم بعضا وتنمية المواقف، وقد أشار " سلافين " المشار إليه في "القلقيلي" (٢٠٠٤) إلى أهمية التعلُّم التعاوني وآثاره الإيجابية في رفع تحصيل الطلبة بشكل عام، ورفع مستوى المشاركة والتعاون بين الطلبة، وإثارة حماس الطلبة ودافعيتهم نحو المشاركة، وتحسين علاقات الطلبة مع بعضهم بعضا، إضافة إلى زيادة قدراتهم في الاعتماد على النفس وتنمية شخصياتهم، ومساعدتهم في اتخاذ قراراتهم المطلوبة في حياتهم، وتقليل الحساسية بين الطلبة، وأن كل ذلك يؤدي للوصول إلى فهم المفاهيم واستيعابها من قبل مجموعة الطلبة كاملة، وبالتالي زيادة التحصيل.

وأكد "العازمي" (٢٠٠٢) على الأثر الكبير للتعلُّم التعاوني بأشكاله المختلفة في زيادة التحصيل في مختلف مراحل التعليم والموضوعات الدراسية والمستويات المعرفية العليا، وفي البعد الانفعالي كالشعور بالآخرين واحترامهم والاستماع إليهم، وتقبل الفروق بين الطلبة في المجموعة، وإطاعة القوانين والولاء للجماعة والاهتمام بمصالحها وتقبل الطالب للمسؤولية. في حين أكد القلقيلي (٢٠٠٤) على أثره في البعد النفس حركي من حيث قيام الطالب بالنشاطات والتجارب والحلول. وأظهرت البحوث على أن التعلم التعاوني يزيد من تقدير الذات عند الطلبة، وينمي العاطفة بين أعضاء المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى، وينمي اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو أنفسهم، ونحو المادة التعليمية التي تعلموها تعاونياً، كما أنه يزيد من الإبداع والمشاركة لدى الطلبة، ويقلل القلق عندهم، ويؤدي إلى تنمية مهارات القيادة والعمل الجماعي (Cooper، et. al.، ١٩٩٩).

وقد أكد "غيث" و "المالك" (Ghaith and El-Malak، ٢٠٠٤) على فوائد التعلم التعاوني التي تشمل زيادة استقلالية المتعلمين، وتحسين التفاعل بينهم، وإمكانية استخدامه في صفوف متعددة المستويات وفي مواضيع متنوعة، إضافة إلى تعزيزه للمسؤولية الفردية والجماعية، وتجنب الهيمنة من جانب أي عضو في المجموعة، وخلق القبول والفهم لدى المتعلمين وتطوير المهارات الاجتماعية.

وبالرغم من مميزات التعلُّم التعاوني إلا أن التربويين وعلماء النفس العاملين في مدارس " أوستن " بولاية تكساس ابتدعوا طريقة (نمطا) جديدة للتعلُّم التعاوني أطلق عليها جيكسو

(Jigsaw) ؛ لأنها تشبه تركيبة لعبة (Jigsaw) بهدف تطوير العلاقات بين الطلبة الذين هم من أصول إنجليزية وإسبانية وزنوج، للتقليل من حدة التوترات العرقية (القصيرين، ١٩٩٨).

وقد عمل سلافين (Slavin) المشار إليه في (القصيرين، ١٩٩٨ و القلقيلي، ٢٠٠٤) على تطوير طريقة معدلة عن جيكسو (Jigsaw)، أطلق عليها جيكسو ٢ (Jigsaw، ٢)، حيث يقوم كل طالب بعد إعداد مجموعة الخبراء بتدريس نظيره جزءاً معيناً من الموضوع، وهناك أمور عدة تميز بين الطريقة الثانية جيكسو ٢ (Jigsaw، ٢) والطريقة الأصلية، ففي الطريقة الثانية وبعد التدريس يقوم المدرس باختبار الأفراد فردياً، وإعطاء درجات للفريق وفق الأداء الفردي لكل طالب في الاختبار، ويستخدم المدرس طريقة تسمى " تقييم الفرصة المتساوية " وذلك لوضع درجات تستند إلى الأداء الفردي للطالب نسبة إلى أدائه في السابق، لا يحدد المدرس بالضرورة الدرجات بهذه الطريقة، بل إنه عوضاً عن ذلك، يقدم نوعاً من الشهادة عن الإنجاز والتحصيل وفق التحصيل الأكاديمي الكلي للمجموعة، هذه النسخة المعدلة لـ (Jigsaw) تلبي شرطي الهدف والمسؤولية الفردية والجماعية (القلقيلي، ٢٠٠٤). وقد أُطلق على جيكسو ٢ (Jigsaw، ٢) اسم التعلُّم التعاوني بمجموعات الخبراء (التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء)، (الحيلة، ٢٠٠٥).

يتم التعلم بالتعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) بالخطوات الآتية (Wedman، et. al .، ١٩٩٦) المشار إليه في القلقيلي، ٢٠٠٤ ؛ القصيرين، ١٩٩٨ ؛ وجيه، ١٩٩٨ ؛ العازمي، ٢٠٠٢، الحيلة، ٢٠٠٥ ؛ القلقيلي، ٢٠٠٤):

- اختيار وحدة تعليمية من كتاب أو أي مصدر للمعرفة وتقسيمها إلى مواضيع عدة أساسية.
- تشكيل مجموعات تعاونية مكونة من (٥-٦) أفراد للمجموعة الواحدة تكون متباينة في التحصيل.
- توزيع نسخ من ورقة الخبير على كل مجموعة أصلية تحتوي على قائمة بالمواضيع التي تتضمنها الوحدة التعليمية.
- تعيين جزء من المادة التعليمية لكل عضو من أعضاء المجموعة الأصلية، واعتبار هؤلاء خبراء في المواضيع الخاصة بهم.
- تكليف طلبة المجموعات بدراسة الوحدة في الصف أو المنزل مع التركيز على الموضوع الخاص بكل عضو.
- بعد ذلك يطلب من خبراء المجموعات المختلفة، الذين لهم الموضوع نفسه، الاجتماع

ومناقشة الموضوع، وتقديم ورقة مناقشة تكون خطة عمل لكل مجموعة خبراء.

- بعد الانتهاء من مناقشة الموضوع بين أعضاء مجموعة الخبراء، يعود الخبراء إلى مجموعاتهم حيث يقومون بتدريس المعلومات المتعلقة بمواضيعهم للأعضاء الآخرين.
- بعد الانتهاء من التدريس يخضع كل طالب لاختبار يغطي جميع الأجزاء، وعلى جميع الطلبة الإجابة عن الأسئلة.
- تعامل نتائج الاختبار على أنها درجات للمجموعة، ويعلن بعدها عن النتائج.
- تكرار الخطوات الثمانية الأولى لكل المواضيع اللاحقة ضمن الوحدة، وبعد كل اختبار يتم حساب درجات المجموعة استناداً إلى نقاط تحسن الطلبة أفراداً، ويعلن عن موقف المجموعة ودرجاتها، ثم عن المجموعة التي حققت أعلى الدرجات.

لذلك - وتأكيداً لأهمية التعلُّم التعاوني بعامة والقائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) بخاصة، وانطلاقاً من ندرة الدراسات التي حاولت البحث عن أفضل أساليب التدريس واستراتيجياته التي تنادي بها البحوث التربوية المعاصرة، ولمسايرة هذه الدعوات - فقد عكفت هذه الدراسة على الاستفادة من طرائق التدريس وأساليبه الحديثة المبنية على أساس التعاون في التعلُّم من خلال استقصائها لأثر التعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) والتعلم التعاوني العادي في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية.

مشكلة الدراسة و أسئلتها:

تتمثل مشكلة البحث بوجود حاجة ماسة إلى تحسين الطرائق المستخدمة في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية؛ ولرفع مستوى تحصيل الطلبة، وبناءً على ذلك جاء هذا البحث بغرض الكشف عن أثر استخدام التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء والتعلم التعاوني العادي في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الوطنية والمدنية موزنة بالطريقة التقليدية.

وتتمثل مشكلة البحث أيضاً بوجود فروق فردية بين الطلبة، وزيادة في أعدادهم داخل الصفوف إذ من الصعب تقليل الأعداد لاعتبارات مادية واقتصادية، لذلك من المفيد مساعدة الطلبة على امتلاك مهارات البحث عن المعلومات وجمعها وتنظيمها ومناقشتها، وامتلاك مهارات العمل التعاوني؛ لتمكينهم من القيام بالأنشطة اللازمة لعملية التعلم.

لقد دعت وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى ضرورة استخدام أساليب متعددة في تدريس

التربية الوطنية والمدنية مثل التعلم التعاوني وأسلوب حل المشكلات، والحوار والمناقشة، ولعب الأدوار (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

لذا يأتي هذا البحث انسجاماً مع خطط التطوير التربوي والمناهج الجديدة، وتتمثل أهداف البحث الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية، تعزى إلى طريقة التدريس وإلى جنس الطلبة؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط نتائج اختبار التحصيل المباشر لدى طلبة الصف العاشر، تعزى إلى طريقة التدريس (التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء، أو التعلم التعاوني العادي موازنة بالطريقة التقليدية)، وإلى جنس الطلبة وإلى التفاعل بين الطريقة والجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط نتائج اختبار التحصيل المؤجل لدى طلبة الصف العاشر تعزى إلى طريقة التدريس (التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء، التعلم التعاوني العادي موازنة بالطريقة التقليدية)، وإلى جنس الطلبة، وإلى التفاعل بين الطريقة والجنس؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية موضوعه فهو يتعلق بطرائق التدريس في مادة التربية الوطنية والمدنية، فالتربية الوطنية والمدنية عملية واعية مضبوطة تؤدي إلى إحداث تغيرات في فكر الفرد وسلوكه، وهي عملية مستمرة وضابطة وموجهة لعمل (سلوك) الفرد في مختلف مراحل العمر.

إن من بين مسؤوليات التربية تنمية الاتجاهات الإيجابية عند الأجيال الجديدة نحو العناصر المشتركة والجيدة في البناء الاجتماعي، التي تتعاون فيما بينها في جميع مجالات الخير، ومن ضمنها التعاون مع الآخرين في تحصيل العلم، وربط نمو الفرد بالمجال الاجتماعي، والإحساس بالمسؤولية وتزويد المتعلمين بمهارات البحث العلمي والقدرة على الاستنتاج.

ولدى اطلاع الباحث – وفي حدود علمه – تبين له أن استخدام طرائق التدريس المذكورة في هذا البحث قليلة جداً في مجال التربية الوطنية والمدنية، لذلك من المتوقع أن يسهم هذا البحث في تعريف معلمي التربية الوطنية والمدنية ومعلماتها بأهمية الطرائق المستخدمة؛ مما

ينشأ عنه تطوير الطرائق المستخدمة حالياً لزيادة تحصيل الطلبة.

كما يتوقع أيضاً أن يستفيد منها واضعو المناهج الدراسية والعاملون على تطويرها، إذ تشكل طرائق التدريس عنصراً مهماً من العناصر التي تطور جنباً إلى جنب مع العناصر الأخرى للمناهج.

ويسعى البحث إلى تقديم أنموذج عملي متميز لكيفية توظيف التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء (Jigsaw ٢) والتعلم التعاوني العادي في التدريس، مما يسهل على المعلمين تبني هذه الأساليب في تدريسهم لمباحثهم.

محددات البحث:

- اقتصر الباحث على عينة عشوائية من طلبة الصف العاشر الأساسي، في عدد من مدارس الذكور والإناث بمنطقة إربد وهي: مدارس ذكور وإناث مخيّمي سوف والحصن للعام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦.
- اقتصر هذا البحث على مجموعة من دروس الفصل الأول من كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر الأساسي المتعلقة بدروس الوحدة الثالثة الدولة الأردنية ومؤسساتها (الديمقراطية)، ودروس الوحدة الرابعة الدولة الأردنية ومؤسساتها (الأحزاب السياسية)، واختبار تحصيلي يتكون من سبعين فقرة، وهو من إعداد الباحث، وقد تم التأكد من صدقه وثباته.

التعريفات الإجرائية:

بناءً على هدف الدراسة قام الباحث بتعريف المصطلحات إجرائياً كما يأتي:

* **التعلم التعاوني العادي:** هو نتائج تعاون الطلبة فيما بينهم عن طريق تشكيل مجموعات عدد أفراد كل مجموعة من (٥-٦) أفراد تستند إلى التآزر بين أعضائها، أي الإعتماد الإيجابي المتبادل، ويتحمل كل عضو في المجموعة مسؤولية فردية لإتقان تعلمه المادة المقررة، كما تتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضاً، وتتشكل مجموعات التعلُّم التعاوني من أعضاء متمايزين في قدراتهم الأكاديمية، ويجلس أعضاء المجموعة وجهاً لوجه، ولكل عضو فيها دور محدد، ويقتصر دور المعلم على الإشراف العام، وتشكيل المجموعات، وإعطاء التغذية الراجعة عند الحاجة والتقييم وإغلاق الدرس.

* **التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء أو ما يطلق عليه طريقة جيكسو ٢ (Jigsaw، ٢):** هو نتائج تعاون الطلبة فيما بينهم عن طريق تشكيل مجموعات خبراء تتكون الواحدة منها من (٥-٦) أفراد، حيث يُعطى كل متعلم في المجموعة معلومات (مهمة)، لا تُعطى لأحد غيره في المجموعة الواحدة، مما يجعل كل طالب خبيراً بالجزء الخاص به من الموضوع. وبعد تلقي المهمات يعيد الطلبة تنظيم أنفسهم في مجموعات الخبراء لدراسة الموضوع والاستعداد لتدريسه للطلبة الأعضاء في مجموعاتهم الأصلية. وبعد ذلك يعودون إلى هذه المجموعات والتناوب على تدريس بعضهم بعضاً ما تعلموه من معلومات، ويتوقع أن يتعلم جميع الطلبة في المجموعة الواحدة الموضوع جميعه، وبعد هذه العملية يختبرون ويعطون العلامات، أو المكافآت الأخرى.
* **التحصيل:** نتاج التعلم في المجال المعرفي، ويشمل التحصيل المباشر، والتحصيل المؤجل في مستويات بلوم للأهداف التربوية. وإجرائياً فقد قيس من خلال اختبار أعده الباحث، تم التأكد من صدقه وثباته، وتكون من سبعين فقرة اختيار من متعدد تقيس نواتج التعلُّم التي يحصل عليها الطالب.
* **التحصيل المباشر:** منظومة المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم من خلال تعلمه المادة الدراسية المقررة لمساق تصميم التعليم. وإجرائياً: هو العلامة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار التحصيلي الذي يطبق بعد الانتهاء من الدراسة مباشرة.
* **التحصيل المؤجل:** منظومة المعارف والمهارات التي يحتفظ بها المتعلم بعد مرور فترة زمنية من تعلمه المادة الدراسية المقررة لمساق تصميم التعليم. وإجرائياً: هو العلامة التي يحصل عليها الطالب عن الاختبار التحصيلي الذي يُطبق بعد أربعة أسابيع من الانتهاء من تطبيق اختبار التحصيل المباشر دون إعلامه بأنه سيجلس للاختبار مرة أخرى.
* **التربية الوطنية والمدنية:** هي مواد منهاج الصف العاشر والمقرر تدريسها في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧.

الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات السابقة وأوراق العمل والمقالات العربية والأجنبية بتقصي أثر التعلُّم التعاوني في تحصيل الطلبة في المستويات الدراسية المختلفة والمواضيع المتعددة، واتجاهاتهم نحو الطريقة موازنة بالطرائق التدريسية الأخرى. حيث أظهرت معظمها أهمية وفاعلية التعلُّم التعاوني وأثره الإيجابي في تحصيل الطلبة، وفي البعد الانفعالي كالشعور

بالآخرين واحترامهم والاستماع إليهم، ومناقشتهم وتحمل المسؤولية، وتقبل الفروق بين الطلبة في المجموعة الواحدة، وإطاعة القوانين والاهتمام بمصلحة الجماعة. ومن هذه الدراسات: سيشافنر (Schaffner، ١٩٩٨) المشار إليه في القلقيلي ٢٠٠٤؛ علي (١٩٩٨)؛ وجيه (١٩٩٨)؛ القلقيلي (١٩٩٩)؛ الهرش ومقدادي (٢٠٠٠)؛ أبو عيشة (٢٠٠١)؛ العازمي (٢٠٠٢)؛ غلوم (٢٠٠٣)؛ الخور (٢٠٠٣)؛ غيث (Ghaith، ٢٠٠٣)؛ القلقيلي (٢٠٠٤)؛ غيث والمالك (Ghaith and ElMalak، ٢٠٠٤).

أما دراسة القلقيلي (٢٠٠٤) فقد أشارت إلى تكون اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلُّم التعاوني. في حين أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس الطلبة مثل دراسة القصيرين (١٩٩٨)؛ القلقيلي (١٩٩٩)؛ أبو عيشه (٢٠٠١)؛ أما دراسة القلقيلي (٢٠٠٤) فقد أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس الطلبة ولصالح الإناث. في حين أظهرت الدراسات التي قام بها علي (١٩٩٨) تفوق الذكور على الإناث في التحصيل المباشر.

ومن الدراسات التي أظهرت تفوق طريقة الاستقصاء على التعلم التعاوني الدراسة التي قام بها اشتيوه (١٩٩٩)؛ وبني ارشيد (٢٠٠١). في حين أظهرت دراسة القلقيلي (٢٠٠٤) تفوق الطلبة الذين تعلموا التربية الإسلامية بالتعلم التعاوني على الطلبة الذين تعلموا بالاستقصاء. أما الدراسة التي قام بها الهرش ومقدادي (٢٠٠٠) فقد أظهرت تفوق الطلبة الذين تعلموا برنامج محرر النصوص بالتعلم التعاوني على نظائرهم الذين تعلموا فردياً، وهذا ما توصلت إليه دراسة القصيرين (١٩٩٨).

أما وجيه (١٩٩٨) فقد أجرى دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء (Jigsaw، ٢) في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، موازنة بالتعلم التعاوني الجمعي (العادي) والطريقة التقليدية في التدريس. أظهرت نتائجها فروقاً ذات دلالة إحصائية ولصالح طلبة التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢)، والتعلم التعاوني العادي موازنة بالطريقة التقليدية، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات.

في حين قامت القصيرين (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢)، والتعليم الشخصي (خطة كيلر) في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ موازنة بالطريقة التقليدية. أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح الطلبة الذين تعلموا تعاونياً

بمجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) على التحصيل المباشر والمؤجل، في حين لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس الطلبة في التحصيل المباشر والمؤجل.

أما البيوسو (Alebiosu، ٢٠٠١) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) في تحصيل طلبة المدارس الثانوية في مادة الكيمياء التطبيقية في نيجيريا. أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي، ولصالح الطلبة الذين تعلموا الكيمياء التطبيقية تعاونياً وبمجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢).

أجرى غيث (Gaith، ٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) في القراءة والتحصيل والاتجاهات نحو القراءة لدى طلبة الصف الثامن في مادة اللغة الإنجليزية. أظهرت نتائجها الأثر الإيجابي للتعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) في القراءة والتحصيل موازنة بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج كذلك اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وقد كانت الفروق دالة إحصائياً أيضاً للطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، وبين الذكور والإناث على حد سواء.

أما غيث و المالك (Gaith and El-Malak، ٢٠٠٤) فقد قاما بدراسة استقصت أثر استخدام طريقة (Jigsaw، ٢) في تحسين مهارات استيعاب القراءة في اللغة الإنجليزية. أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على المتغيرات التابعة في مهارات استيعاب القراءة، ولكنها أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية ولصالح طلبة التعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) في مهارات الاستيعاب القرائية العليا، موازنة بالطريقة التقليدية.

وفي دراسة حديثة قام بها القلقيلي (٢٠٠٤ م) هدفت إلى استقصاء أثر طرائق التدريس (المحاضرة والتعلم التعاوني والاستقصاء) في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا المباشر والمؤجل، واتجاهاتهم نحو التعليم في مادة التربية الإسلامية. أظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين تعلموا تعاونياً وبمجموعة الخبراء (Jigsaw، ٢)، على الطلبة الذين تعلموا بالاستقصاء وبأسلوب المحاضرة سواءً أكان التحصيل مباشراً أم مؤجلاً. وكانت اتجاهات طلبة مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) إيجابية نحو مادة التربية الإسلامية، وأظهرت الدراسة تفوق الإناث على الذكور في التحصيل المباشر والمؤجل.

من خلال استعراض الدراسات السابقة ونتائجها وبخاصة التي بحثت في أثر التعلم القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) لم يعثر الباحث على دراسة تناولت التعلم التعاوني

القائم على مجموعة الخبراء (Jigsaw ، ٢) بالتعلم التعاوني العادي (الجمعي) باستثناء دراسة وجيه (١٩٩٨). ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة حيث تعد (وفي حدود علم الباحث) الأولى من نوعها وحسب متغيراتها التي طبقت على طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة اربد التعليمية، وعددهم (٢٤٧٩) طالباً وطالبة، منهم (١٣٠٨) ذكور و(١١٧١) من الإناث موزعين في (٣٧) مدرسة منها (٢١) مدرسة للذكور، (١٦) مدرسة للإناث وبواقع (٣٦) شعبة للذكور، (٣٣) شعبة للإناث للعام الدراسي (٢٠٠٥/ ٢٠٠٦).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٥١٤) طالبا وطالبة منهم (٢٦٥) طالباً و(٢٤٩) طالبة موزعين في أربع مدارس، مدرستين للذكور، ومدرستين للإناث، ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الصف والشعبة وأعداد الطلبة في كل شعبة من شعب الدراسة.

الجدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب المدرسة والشعبة وعدد الطلبة والجنس

المجموعة / المدرسة	الطريقة التقليدية		التعلم التعاوني العادي		التعلم التعاوني مجموعة الخبراء		المجموع
	الشعبة	العدد	الشعبة	العدد	الشعبة	العدد	
ذ. م. سوف الإعدادية	أ	٤١	ب	٤٢	ج	٣٩	١٢٢
إ. م. سوف الإعدادية	ج	٣٦	أ	٣٥	ب	٣٥	١٠٦
ذ. م. الحصن الإعدادية	أ	٤٨	ج	٤٨	ب	٤٧	١٤٣
إ. م. الحصن الإعدادية	أ	٤٩	ب	٤٩	ج	٤٥	١٤٣
المجموع		١٧٤		١٧٤		١٦٦	٥١٤

أدوات البحث:

يتطلب تنفيذ هذا البحث إعداد المادة التعليمية وتنظيمها حسب طرائق التدريس المستخدمة، وإعداد اختبار تحصيلي وتنظيمه لقياس التحصيل الدراسي.

أولا: المادة التعليمية:

اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات في تنظيم المادة التعليمية حسب طرائق التدريس المستخدمة حيث تم:

- تحديد الدروس: اختيرت دروس من الفصل الأول من كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر المتعلقة بالوحدة الثالثة الدولة الأردنية ومؤسساتها (الديمقراطية)، والوحدة الرابعة الدولة الأردنية ومؤسساتها (الأحزاب السياسية).
- تحديد متطلبات العملية التعليمية / التعلمية والعمل على توفيرها والتأكد من قدرة الطلبة على استخدامها مثل: المراجع والمقالات ذات العلاقة بالدروس، وتهيئة البيئة الصفية بالشكل المناسب.
- إعداد الخطط الدرسية: أُعدت خطط تحضير الدروس حسب طرائق التدريس المستخدمة، وبعد ذلك جُربت المادة التعليمية على مجموعات أخرى من طلبة الصف العاشر في مدارس مخيم جرش الإعدادية للذكور والإناث، ومن ثم أجريت بعض التعديلات بناءً على ملحوظات المعلمين والطلبة، وأهمها تحديد دور المعلم والطالب حسب الطرائق المستخدمة، وتدريب الطلبة على ممارسة العمل الجماعي وتدريبهم على توجيه الأسئلة.

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

قام الباحث بإعداد اختبار لقياس تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الحقائق والمفاهيم والمصطلحات والأفكار الواردة في دروس الدولة الأردنية ومؤسساتها (الديمقراطية، والأحزاب السياسية) من كتاب التربية الوطنية والمدنية، وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية:

- تحليل المادة التعليمية الواردة في دروس الدولة الأردنية ومؤسساتها الديمقراطية والأحزاب السياسية وذلك لتحديد الحقائق والمفاهيم والمصطلحات والأفكار مما يساعد في بناء الاختبار التحصيلي بطريقة علمية سليمة.

- إعداد فقرات الاختبار التي تقيس أهداف الدروس، وكانت من نوع اختيار من متعدد، وقد بلغت في صورتها النهائية (٧٠) فقرة، واقتصر هذا الاختبار على قياس مدى التحصيل الكلي عند الطلبة للمعلومات والمفاهيم والأفكار الواردة في المحتوى.
- استخدم هذا الاختبار كاختبار قبلي لقياس التحصيل لدى طلبة عينة الدراسة قبل تعلمهم للمادة التعليمية، وبعد تعلمهم للمادة التعليمية مباشرة (اختبار بعدي مباشر).
- طُبِّق الاختبار ذاته بعد (٤) أسابيع من تطبيق الاختبار المباشر لقياس مدى احتفاظ الطلبة بالمعلومات.

صدق الاختبار:

- للتحقق من صدق الاختبار تم عرض فقراته مع الأهداف التعليمية، والمادة التعليمية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في التربية الوطنية والمدنية، والقياس والتقويم، والدراسات الاجتماعية في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك وكلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، وجامعة جرش الأهلية ومكتب التربية والتعليم في منطقة اربد التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية، وعدد من مدارس منطقة اربد التعليمية.
- في ضوء مقترحات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة.

ثبات الاختبار:

- للتأكد من ثبات الاختبار طُبِّق على عدد من الطلبة في مدرستي ذكور وإناث مخيم جرش الإعدادية، وذكور مخيم الشهيد الإعدادية الثانية. وقد بلغ عددهم (٩٠) طالباً، وبواقع (٣٠) طالباً من كل مدرسة، وهم من خارج عينة الدراسة وضمن مجتمع الدراسة.
- استخدمت معادلة ريتشارد سون (٢٠) (KR-٢٠) التي تقيس مدى الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٢) واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة.
- أصبح الاختبار في صياغته النهائية يتألف من (٧٠) فقرة بحيث تعطى علامة واحدة للإجابة الصحيحة، صفراً للإجابة الخاطئة، وبذلك كانت أعلى علامة للاختبار هي (٧٠).

إجراءات البحث:

- زيارة المدارس التي وقع عليها الاختيار والاجتماع مع مدير / مديرة المدرسة والمعلمين والمعلمات المعنيين بتنفيذ التجربة، وبيّن الباحث لهم الهدف من إجراء الدراسة.
- طُبق اختبار التحصيل قبل البدء بتنفيذ التجربة (اختبار قبلي) للتأكد من تكافؤ المجموعات.
- بدىء بالتدريس من قبل المعلمين والمعلمات المتخصصين بالمادة في بداية الفصل الدراسي الأول (٢٠٠٦/ ٢٠٠٧)، وحسب ترتيب الوحدات، كما وردت في منهاج التربية الوطنية والمدنية.
- طُبِّق اختبار التحصيل على عينة الدراسة بعد الانتهاء من عملية التدريس مباشرة، وهو الاختبار البعدي المباشر.
- طُبِّق الاختبار نفسه بعد ثلاثة أسابيع من الاختبار البعدي المباشر وهو (الاختبار المؤجل).
- صُححت الإجابات وأدخلت البيانات للحاسوب لتحليلها.

متغيرات البحث:

اشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل الأول: طريقة التدريس ولها ثلاثة مستويات:
  ١- التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء.
  ٢- التعلم التعاوني العادي.
  ٣- الطريقة التقليدية.
- المتغير المستقل الثاني: الجنس وله مستويان: (ذكر، أنثى).
- المتغير التابع: التحصيل وله مستويان (التحصيل المباشر، التحصيل المؤجل).

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث مقارنة الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التغاير المصاحب (ANOVA) واختبار "شيفيه" للموازنات البعدية في تحليل نتائج دراسته، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء، والتعلم التعاوني العادي في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية والمدنية مقارنة بالطريقة التقليدية. وللإجابة عن سؤالي الدراسة ثم عرض النتائج لأداء العينة كما يأتي:

الجدول (١)

أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي المباشر، والبعدي المؤجل وفقاً لطريقة التعليم وجنس الطلبة (العلامة القصوى = ٧٠)

المجموعة	الجنس	العدد	اختبار التحصيل القبلي		اختبار التحصيل البعدي المباشر		اختبار التحصيل البعدي المؤجل	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم التعاوني بمجموعة الخبراء	ذكور	٩٢	٨,٢٥	٩,٧٤	٥٤,٥٩	٨,١٢	٥١,١٣	٨,٣٤
	إناث	٨٢	٨,٨٨	٨,٨٠	٥٦,٥٩	٨,٤٠	٥٤,٠٦	٧,٢٥
	الكلي	١٧٤	٨,٥٥	٩,١٢	٥٥,٥٣	٨,٢٧	٥٢,٥١	٧,٨٢
التعلم التعاوني العادي	ذكور	٨٧	٧,٩٨	١٠,٩٨	٥٢,٥٥	٩,١٢	٤٧,٣٨	٩,٠٤
	إناث	٧٩	٨,٤٠	٨,٦٥	٥٤,٩٠	٧,٩٢	٥١,٧٣	٧,٤٤
	الكلي	١٦٦	٨,١٨	٩,٨٢	٥٣,٦٧	٨,٠٧	٤٩,٤٥	٨,٩٦
الطريقة التقليدية الضابطة	ذكور	٩١	٨,٣٢	٩,٧٦	٤٨,٦٦	٨,٦٨	٣٨,٩٦	٧,٨٨
	إناث	٨٣	٨,٥٤	٩,٠٠	٤٩,٨٤	٧,٧٢	٤٢,٢٣	٦,١٢
	الكلي	١٧٤	٨,٤٢	٩,١٥	٤٩,٢٢	٨,٣٣	٤٠,٥٢	٦,٧٤
الكلي	ذكور	٢٧٠	٨,١٩	٩,٩٢	٥١,٩٣	٩,٠٢	٤٥,٨٢	٨,٧٦
	إناث	٢٤٤	٨,٨١	٩,١١	٥٣,٧٥	٨,١٧	٤٩,٢٨	٦,٩٤
	الكلي	٥١٤	٨,٣٩	٩,٩٥	٥٢,٧٩	٨,٢٥	٤٧,٤٦	٧,١٧

يتضح من الجدول (١) وجود فروق بين الوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعة الضابطة (٨,٤٢)، ومجموعة الخبراء (٨,٥٥)، ولصالح

مجموعة الخبراء وبفارق بسيط مقداره (١٣ , ٠) بين الوسط الحسابي الكلي لمجموع التعلم التعاوني العادي (١٨ , ٨) والمجموعة الضابطة (٤٢ , ٨)، وبفارق بسيط مقداره (٢٤ , ٠) ولصالح طلبة المجموعة الضابطة، وبين الوسط لحسابي الكلي لمجموعة الخبراء (٥٥ , ٨) ومجموعة التعلم التعاوني العادي (١٨ , ٨) وبفارق بسيط مقداره (٣٧ , ٠) كما أن هناك فرقاً بين الوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي القبلي للذكور (١٩ , ٨) وللإناث (٨١ , ٨) وبفارق (٦٢ , ٠) ولصالح الذكور، وقد ضُبطت هذه الفروق إحصائياً باستخدام تحليل التغاير المصاحب (ANOVA)، كما يظهر في الجدول (١) أن هناك فروقاً بين الوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي البعدي المباشر للمجموعة الضابطة (٢٢ , ٤٩) ومجموعة الخبراء (٥٣ , ٥٥)، ومجموعة التعلم التعاوني (٦٧ , ٥٣). أي أن مجموعة الخبراء أفضل أداءً من مجموعة التعلم التعاوني العادي، ومجموعة التعلم التعاوني أفضل أداءً من مجموعة التعلم التقليدي (الضابطة) ولصالح الإناث، وهذا ينطبق على التحصيل المؤجل. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=٠٥ , ٠)، فقد حللت بيانات الاختبار والتحصيل المباشر البعدي المؤجل باستخدام تحليل التغاير المصاحب (ANOVA) وذلك من أجل ضبط الفروق إحصائياً على الاختبار القبلي -إن وجدت- والجداول الآتية تبين نتائج هذا التحليل.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

السؤال الأول: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a ≥ ٠٥ , ٠) في متوسط نتائج اختبار التحصيل المباشر لدى طلبة الصف العاشر تعزى إلى طريقة التدريس (التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء، والتعلم التعاوني العادي مقارنة بالطريقة التقليدية) وإلى جنس الطلبة، وإلى التفاعل بين الطريقة والجنس؟".

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التغاير المصاحب (ANOVA) كما في الجدول(٢)

الجدول (٢)

نتائج تحليل التباين الثنائي للأوساط الحسابية لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي المباشر حسب الطريقة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
٣٤,٤٦٢	٢	٨٧,٢٣١	٠,٤٧٧	٠,٥٠٧	
طريقة التعليم	٣٦٥٦,٣٢٢	٢	١٨٢٨,١٦١	٢٧,٢٠١*	٠,٠٠٠
جنس الطلبة	٤٣١,٦٦٨	١	٤٣١,٦٦٨	٦,٤٢٣*	٠,٠١٢
تفاعل الطريقة مع الجنس	٣٠,٤٠٦	٢	١٥,٢٠٣	٠,٢٢٦	٠,٧٩٨
داخل المجموعات (الخطأ)	٣٤١٤٢,٣١٧	٥٠٦	٦٧,٢٠٩		
المجموع الكلي	**٣٨٢٥٠,١٤٠**	**٥١٣**	**٧٤,٥٦٢**		

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة (ف) المحسوبة (٢٧,٢٠١)، وإن احتمالها (٠,٠٠٠)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى لأثر الطريقة، ونظراً لوجود فروق تعزى للطريقة، فقد استخدم اختبار شيفيه للكشف عن مصدر هذه الفروق فكانت كما في الجدول (٣).

الجدول (٣)

نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية بين طرائق التدريس على الاختبار التحصيلي المباشر

الطريقة	التقليدية (٤٩,٢٢)	التعلم التعاوني الخبراء (٥٥,٥٣)	التعلم التعاوني العادي (٥٣,٦٧)
التقليدية (٤٩,٢٢)	-	٦,٣١*	٤,٤٥*
التعلم التعاوني الخبراء (٥٥,٥٣)	-	-	١,٨٦*
التعلم التعاوني العادي (٥٣,٦٧)	-	-	-

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

وبالرجوع إلى الجدول (٣) يتبين أن وسط المجموعات التي درست بالطريقة التقليدية

هو (٤٩,٢٢)، وأما وسط المجموعات التي درست بطريقة التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء هو (٥٥,٥٣)، ووسط المجموعات التي درست بطريقة التعلم التعاوني العادي هو(٥٣,٦٧) وهما أعلى من وسط المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية بمقدار (٦,٣١) درجة و(٤,٤٥) درجة على التوالي، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية .

ويلاحظ من الجدول نفسه وجود فرق مقداره (١,٨٦) درجة بين وسط المجموعات التي درست بطريقة التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء ووسط المجموعات التي درست بطريقة التعلم التعاوني العادي، ولصالح المجموعات التي درست بطريقة التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء على اختبار التحصيل المباشر .

وبالرجوع إلى الجدول رقم (٢) يتبين وجود فروق تعزى لجنس الطالب، وعدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة لجنس الطلبة (٦,٤٢٣)، وإن احتمالها (٠,٠١٢) أمّا قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين الجنس والطريقة فكانت (٠,٢٢٦)، وأن احتمالها (٠,٧٩٨)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس الطلبة، وعدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة، وقد كانت الفروق التي تعزى لجنس الطلبة تميل لصالح الإناث .

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني : "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط نتائج اختبار التحصيل المؤجل لدى طلبة الصف العاشر تعزى إلى طريقة التدريس (التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء، التعلم التعاوني العادي مقارنة بالطريقة التقليدية) وإلى جنس الطلبة، وإلى التفاعل بين الطريقة والجنس؟" .

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التغاير المصاحب (ANOVA) كما في الجدول (٤).

الجدول (٤)
نتائج تحليل التباين الثنائي للأوساط الحسابية لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي المؤجل حسب الطريقة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١٥٧,٢٦٤	٢	٧٨,٦٣٢	٠,٦٠٧	٠,٨٢٤	
طريقة التعليم	٥٣٩،١٣٥٢٣	٢	٧٦٩،٦٧٦١	٢٠١،١١٤*	٠٠٠،٠
جنس الطلبة	٩٨٣،١٥٧٥	١	٩٨٣،١٥٧٥	٦١٨،٢٦*	٠٠٠،٠
تفاعل الطريقة مع الجنس	٥٥١،٤٦	٢	٢٧٦،٢٣	٣٩٣،٠	٦٧٥،٠
داخل المجموعات (الخطأ)	٥٠٥،٣٠٠٧٧	٥٠٦	٢٠٨،٥٩		
المجموع الكلي	٧٩٨،٤٥١٨٥	٥١٣	٠٨١،٨٨		

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ف) المحسوبة (٢٠١،١١٤)، وأن احتمالها (٠,٠٠٠)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لأثر الطريقة.

ونظراً لوجود فروق تعزى للطريقة فقد استخدم اختبار "شيفيه" للكشف عن مصدر هذه الفروق فكانت كما في الجدول (٥).

الجدول (٥)
نتائج اختبار "شيفيه" للموازنات البعدية بين طرائق التدريس على الاختبار التحصيلي المؤجل

الطريقة	التقليدية (٤٠,٥٢)	التعلم التعاوني الخبراء (٥٢,٥١)	التعلم التعاوني العادي (٤٩,٤٥)
التقليدية (٤٠,٥٢)	-	١١,٩٩*	٨,٩٣*
التعلم التعاوني الخبراء (٥٢,٥١)	-	-	٣,٠٦*
التعلم التعاوني العادي (٤٩,٤٥)	-	-	-

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

وبالرجوع إلى الجدول رقم (٧) يتبين أن وسط المجموعات التي درست بالطريقة التقليدية هو (٥٢،٤٠)، وأما وسط المجموعات التي درست بطريقة التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء هو (٥١،٥٢)، ووسط المجموعات التي درست بطريقة التعلم التعاوني العادي هو(٤٥،٤٩) وهما أعلى من وسط المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية بمقدار (٩٩،١١) درجة و(٩٣،٨) درجة على التوالي، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية.

ويلاحظ من الجدول نفسه وجود فرق مقداره (٠٦،٣) درجة وبين وسط المجموعات التي درست بطريقة التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء ووسط المجموعات التي درست بطريقة التعلم التعاوني العادي، ولصالح المجموعات التي درست بطريقة التعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء على اختبار التحصيل المؤجل.

ومن خلال النظر في هذه النتائج فإنها متشابهة إلى حد ما مع نتائج اختبار التحصيل المباشر، مما يعني تفوق طريقة التدريس بالتعلم التعاوني القائم على مجموعة الخبراء في الاحتفاظ بالمعلومات موازنة بالطرائق الأخرى (التقليدية، والتعلم التعاوني العادي).

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج تحليل التغاير المصاحب (ANOVA) الخاصة بسؤالي الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = ٠٥ , ٠)، ولصالح الطلبة الذين تعلموا بالتعلم التعاوني بمجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢)، أولاً، والطلبة الذين تعلموا بطريقة التعلم التعاوني العادي ثانياً، أمباشراً كان التحصيل أم مؤجلاً موازنة بالطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية. إن هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من: (Epsten) المشار إليه في القصيرين (١٩٩٨)؛ وجيه (١٩٩٨)؛ القصيرين (١٩٩٨)؛ Abebiosu، ٢٠٠١؛ Gaith، ٢٠٠٣؛ Gaith and El-Malak، ٢٠٠٤؛ القلقيلي، ٢٠٠٤.

ولكن هذه النتيجة لم تتعارض مع نتائج أي من الدراسات التي بحثت في التعلم التعاوني بمجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) والمتوافرة لدى الباحث.

وقد أظهرت نتائج تحليل التغاير المصاحب (ANOVA) الخاصة بسؤالي الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠٥ , ٠) في: التحصيل المباشر والمؤجل ولصالح الإناث، إن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج الدراسة التي قام بها "القلقيلي" (٢٠٠٤)، ولكنها تعارضت مع النتيجة التي توصلت إليها القصيرين (١٩٩٨)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس الطلبة سواءً في التحصيل المباشر أم المؤجل.

إن التفوق – الذي حققه التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) أولاً ثم التعلم التعاوني العادي ثانياً في التحصيل المباشر والمؤجل موازنة بالطريقة التقليدية، وكون طلبة المجموعتين التجريبيتين هم الأقل فقداناً للتحصيل، وتفوق الإناث اللواتي تعلمن به على الذكور – لا يمكن التأكيد أنه ناتج كلياً عن التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) والتعلم التعاوني العادي، ولكننا في الوقت نفسه لا نستطيع نفي ذلك، وقد يعود سبب ذلك إلى الآتي:

أثر عامل الجدة لطريقة (Jigsaw، ٢) في إثارة حماس الطلبة، وزيادة نشاطهم ودافعيتهم للتعلم بهذه الطريقة، وذلك لتميز طريقة (جيكسو ٢) ببعض الخصائص التي تميزها عن التعلم التعاوني العادي، الذي يقتصر على تقسيم الطلبة إلى مجموعات تؤدي أعمالاً داخل إطار الصف فقط، في حين جاءت طريقة (Jigsaw، ٢) بنمط جديد، وهو العمل داخل الصف وخارجه، وفي جميع أنحاء المدرسة، وفي المكتبة. إضافة إلى الخروج عن إطار المدرسة حيث يعمل أعضاء المجموعات الأصلية في الأماكن التي تروق لهم، إضافة إلى أن اجتماع هذه المجموعات يكون في الوقت الذي يرغبون فيه، وقد يكون هذا سبب ارتفاع مستوى تحصيلهم المباشر، واحتفاظهم بما تعلموه (القلقيلي، ٢٠٠٤؛ وجيه، ١٩٩٨).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طريقة التعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw، ٢) والتعلم التعاوني العادي تتيح الفرصة للطلبة في التعامل والتفاعل مع التقنيات المختلفة للحصول على المعرفة والاستزادة منها، مثل: المكتبة والإنترنت والحاسوب... الخ. وهذا الأمر لم يتوافر في التعلم التعاوني العادي، وقد يكون لهذا العامل أثره في ترسيخ المعلومات في أذهان المتعلمين وبالتالي الاحتفاظ بها (Gaith، ٢٠٠٣ ؛ القصيرين، ١٩٩٨).

وقد يكون للتفاعل القائم بين أفراد مجموعة الخبراء، وأفراد مجموعة التعلم التعاوني العادي ومناقشاتهم الفاعلة حول المهمة التعليمية التي يقومون بها، ورجوعهم إلى المصادر التعليمية المختلفة أثر في فهمهم للمادة التعليمية (تعليم الأقران)، وبالتالي نقل هذا الفهم إلى مجموعاتهم الأصلية مما قد يؤدي إلى زيادة تحصيلهم، وقد يكون لمشاركة الطلبة للمعلم في التخطيط للتدريس في طريقة (جيكسو ٢)– حيث أصبح الطلبة بهذه الطريقة يمارسون دور المخطط، ويقررون ماذا سيفعلون، وأي الأساليب والوسائل سيستخدمون– أثر في زيادة الثقة بالنفس، وزيادة الدافعية للتعلُّم، مما قد يزيد من التحصيل المباشر، ويؤدي إلى الاحتفاظ بما تم تعلمه (Gaith and El-Malak، ٢٠٠٤ ؛ القلقيلي، ٢٠٠٤).

وقد يكون للاختبارات المتكررة - التي يمر بها الطلبة في أثناء تعلمهم تعاونيا بطريقة (جيكسو ٢)، أو بطريقة التعلم التعاوني العادي حيث يقوم كل متعلم باجتياز اختبار فردي في كل موضوع ينتهي منه، ثم يتعرض مرة أخرى لاختبار نهائي يقيس جميع مفاهيم الوحدة ومهاراتها بأكملها- أثر في زيادة التحصيل والاحتفاظ به (القصيرين، ١٩٩٨).

وقد يعزى التفوق الذي حققه طلبة طريقة (جيكسو، ٢) وحققه طلبة التعلم التعاوني العادي إلى خفض مستوى القلق والخوف من الفشل لدى المتعلمين، وتوفير درجة عالية من الاطمئنان والارتياح النفسي، إضافة إلى ما توفره هذه الطريقة من تعزيز لأفراد مجموعات التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء من بعضهم البعض، والتعزيز المستمر من قبل المدرس لأداء المجموعة كلها. إن هذه العوامل جميعها تتفاعل معاً، وقد تؤدي إلى احتفاظ الطلبة بالمادة التعليمية إلى أطول وقت ممكن (Alebiosu، ٢٠٠١).

وقد يكون للاستعداد المسبق للمحاضرة من قبل الطلبة - في ضوء الأهداف المحددة في المهمة التعليمية، ورغبة كل فرد في مجموعة الخبراء بإدارة النقاش وتوجيه الأسئلة، والإجابة عن استفسارات أقرانه بشكل نشط، وفي جو تعاوني ضمن المجموعة الواحدة، والتنافس مع باقي المجموعات- أثره في تفوق أفراد مجموعة الخبراء التعاونية والاحتفاظ بما تم تعلمه، وعدم نسيانه للمادة التي تعلمها.

وقد يكون للمسؤولية التي يتحملها كل عضو في المجموعة الأصلية، واعتباره المحور الرئيس الذي تدور حوله عملية التعليم والتعلم في طريقة (Jigsaw، ٢) وفي التعلم التعاوني العادي بالغ الأثر في المتعلم، وإثارة نشاطه ودافعيته. مما يجعل عملية التعلم ممتعة للمتعلمين، وتزيد من اهتمامهم بالتعلُّم، فهي توفر مُناخاً من الحرية والعمل والتعاون، قد يكون له أثره في زيادة التعلم والاحتفاظ به (Gaith، ٢٠٠٣ ؛ القلقيلي، ٢٠٠٤).

أما تفوق الإناث اللواتي تعلمن تعاونياً بطريقة جيكسو ٢ (Jigsaw، ٢) وطريقة التعلم التعاوني العادي في التحصيل المباشر والمؤجل على الذكور، فقد يُعزى إلى الأسباب الآتية:

- اهتمام الإناث وانضباطهن داخل مجموعات الخبراء، وبخاصة أن المجموعات مختلطة، وهذا بالتالي يولد التنافس بين الذكور والإناث في المجموعة الواحدة، وإصرارهن على التفوق له. هذا الاهتمام له أثره في زيادة ارتفاع مستوى تحصيلهن المباشر، واحتفاظهن بما تم تعلمه أكثر من الذكور.
- وقد يولد اهتمام الإناث بالتعلم التعاوني والاعتماد على النفس والتحديث وتحمل

المسؤولية وإثبات الوجود، دافعية كبيرة لديهن للحصول على علامات أعلى من الذكور، وهذا ما يدعى بإثبات الذات وأكدته القصيرين (١٩٩٨).

وقد أظهرت الدراسة عدم وجود تفاعل بين طريقة التعلم وجنس الطلبة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق واسعة بين الأوساط الحسابية في الخلايا الناتجة عن تفاعل الجنس مع طريقة التعلم لكلا الجنسين وطريقة التعلم؛ أي أن المدى بين هذه الطرائق ليس واسعاً. مما أظهر عدم وجود تفاعل بينهما. إن لهذه النتيجة دلالة تربوية مهمة، حيث إنه يمكن مساعدة جميع المتعلمين بغض النظر عن الجنس في الاستفادة من طريقتي التعلم التي تزيد من تحصيلهم المباشر والمؤجل، وتقلل من فقدانهم للتحصيل، ولكن بدرجات متفاوتة.

التوصيات:

- اعتماد التعلم التعاوني بطريقة جيكسو ٢ (Jigsaw، ٢) في تحصيل الطلبة في المباحث المختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول أثر طريقة جيكسو ٢ (Jigsaw، ٢) في التحصيل المباشر والمؤجل، وفي المواضيع المختلفة.
- عقد دورات أو ورشات عمل لتدريب الأساتذة على تنفيذ التعلم التعاوني بطريقة جيكسو ٢ (Jigsaw، ٢).

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- أبو عيشة، محمد أحمد، (٢٠٠١)، أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلبة الأول الثانوي في تدريس البلاغة مقارنة بالطريقة التقليدية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- اشتيوه، فوزي فايز محمد، (١٩٩٩)، أثر طريقتي الاستقصاء والتعلم التعاوني في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- بني رشيد، علي ياسين، (٢٠٠٢)، أثر تدريس الهندسة باستخدام استراتيجية الاستقصاء التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع ومستويات تفكيرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- الحيلة، محمد محمود، (٢٠٠٥)، تصميم التعليم، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- الخور، عبد الجليل جمعة، (٢٠٠٣)، أثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الخامس في مادة العلوم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (٤)، العدد الأول، جامعة البحرين.
- العازمي، عائشساير، (٢٠٠٢)، أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- علي، حفيظة ارسلان، (١٩٩٨)، أثر طريقة التعلم التعاوني في تحسين مستوى تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- غلوم، إلهام عيد الله، (٢٠٠٢)، فاعلية التعلم التعاوني في تعلم بعض مهارات القراءة لدى عينة من تلميذات الصف الخامس بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (٤)، عدد (١)، جامعة البحرين.
- القصيرين، بسما ارشيد، (١٩٩٨)، أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والتعليم الشخصي في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم التاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

- القلقيلي، عودة سليمان، (١٩٩٩)، التعلم التعاوني في التربية الإسلامية وأثره في تحصيل طلبة الصف العاشر في محافظة اربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- القلقيلي، عودة سليمان، (٢٠٠٤)، أثر استخدام طرائق التدريس (المحاضرة، التعلم التعاوني، الاستقصاء) في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحو التعليم في مادة التربية الإسلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- الهرش، عايد ومقدادي، محمد، (٢٠٠٠)، دراسة مقارنة بين أسلوبي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص ومقدرتهم على الاحتفاظ بها، المجلة التربوية، ٥٧ (١٥): ٧١-١١٤.
- وجيه، وصفي، (١٩٩٨)، أثر نموذجين من نماذج التعلم التعاوني على تحصيل طلبة الصف التاسع في الرياضيات في محافظة طولكرم واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية، (٢٠٠٥). دليل المعلم للتربية الإسلامية للمرحلة الأساسية.

المراجع الأجنبية:

- ***Alebiosu, Kehinde. (2001). Teaching practical chemistry to nigerian senior secondary school students through the use of cooperative learning. Instructional Models. 21 (3): 139-142.***
- ***Cooper, J., et. al.,. (1999). Classroom Teaching Skills. (Sixth Edition) Houghton Mifflin. USA.***
- ***Ghaith, Ghazi. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement and learners perceptions of their Jigsaw 2 cooperative learning experience. Reading Psychology. 24 (2): 1-6.***
- ***Ghaith. Ghazi and El-Malak, Mirno. (2004). Effect of jigsaw 2 on literal and higher order EFL reading comprehension. Educational Research and Evaluation. 10 (2): 105-116.***

طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك وعلاقته في التكيف مع البيئة الجديدة

د. أحمد القرعان*

* أستاذ مساعد، إربد، المملكة الأردنية الهاشمية.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك في الأردن، وعلاقته بالتكيف مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتطوير أداة اعتمدت على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وزّعت على عينة مكونة من (٥٩٥) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك. وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بطبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك كان ضمن (١,٨٩٠ – ٢,٧٤٢)، وبمتوسط عام (٢,٢٧٠) ودرجة قليلة، في حين كان لفقرات التكيف مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام ضمن (١,٤٠٦ –٣,١٠٩) وبمتوسط عام (٢,١٤٩) ودرجة قليلة. وأخيرا توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين المتغيرين، (التغير والتكيف).

Abstract:

This study aimed to investigate the degree of the nature of change that happens to the secondary students when they enter Yarmouk University in Jordan and its relation to their adjustment to the teaching styles , academic requirements and the general enviornment. To achieve this , a questionnaire was developed by the researcher depending on the previous literature and studies. A sample of (595) students (Male and Female) was chosen from the first year students at Yarmouk University in Jordan. It was found that the means of the items for the nature of change were within (1.890 - 2.742) with an average (2.270) and low degree , while they were (1.406 - 3.109) , regarding the students adjustment to the teaching styles , academic requirements and the general environment , with an average (2.149) and low degree. The study also showed that there was a relationship relation between the degree of the nature of change that happens with the secondary students when they enter Yarmouk University in Jordan and its relation to their adjustment to the teaching styles , academic requirements and the general environment.

المقدمة:

تؤدي الجامعات دورا مهماً في إعداد الإنسان للحياة، وذلك من خلال تنميتها لشخصية الفرد من جميع جوانبها، وتعديل سلوكه بما يحقق خدمة الفرد وسعادته، والإسهام في تطوير المجتمع وتقدمه. وتعمل أيضا على تحقيق التطور للأفراد والمجتمعات معا للوصول بهم إلى أرقى أنواع الحياة المرجوة.

وتتجسد أهمية الجامعات في أثرها الواضح على المجالات كافة، السياسية والاقتصادية والتربوية والاجتماعية، لأي بلد من البلدان، فهي تشكل الإطار الذي يعمل ضمنه الفرد في تلك المجالات، ويؤدي شكل هذا الإطار دورا رئيسا في صلاح تلك المجالات.

وفي الأردن، بدأت وزارة التعليم العالي بالاهتمام بطلاب الجامعات منذ عام ١٩٦٢ م عندما تأسست الجامعة الأردنية، وأخذت أعداد الطلبة تزداد سنة بعد أخرى، فزاد الاهتمام بالتحضير اللازم لطلبة السنة الأولى سواء أكان ذلك عن طريق الزيادة في جودة المباني، والهيئة التدريسية، أم عن طريق توفير مناخ تنظيمي مناسب يساعد على الفهم والاستيعاب بطريقة مثلى.

لقد أدت التغيرات الحديثة، والزيادة في أعداد الطلبة، والاختلاف في خلفيتهم الاجتماعية والثقافية والعلمية، وتطبيق تكنولوجيا التعليم، بالإضافة إلى التنوع في طرق التدريس، أدت دورا مهما في طرح أسئلة حول قيمة التعليم التربوي في الحرم الجامعي، وأهمية الطبيعة الاجتماعية للتعلم، وأهمية التحاق الطلبة بالجامعات، بالإضافة إلى طبيعة الدرجة العلمية للخريجين.

ومن هذا المنطلق يمكن النظر إلى السنة الجامعية الأولى على أنها حركة انتقالية من وراء الحدود المعروفة إلى الحدود غير المعروفة (Churchil، ١٩٩١). فعندما ينتقل الطالب من مؤسسة تعليمية إلى أخرى غير تعليمية، فإنه يجد من الضروري أن يتكيف ويتأقلم مع متطلبات العمل في هذه المؤسسة، ومع قوانينها وإجراءات التنظيم فيها، ويتكيف أيضا مع العاملين فيها. فالطالب الذي ينتقل من المدرسة إلى الجامعة قد يواجه نوعا من التغيير بين أساليب الهيئة التدريسية في المؤسستين، وطريقة التدريس والعلاقات الاجتماعية وغيرها، وهنا لابد له من أن يتكيف مع كل ما هو جديد، إذ من الممكن تعريف التكيف في هذه الحالة على أنه ردة فعل الطالب الذي أنهى التعليم في المدرسة، وقُبل في الجامعة، على العديد من المشكلات الشخصية والاجتماعية والتعليمية التي تواجهه بعد التغيير الذي طرأ عليه.

يشعر الطالب الذي يصل إلى الحرم الجامعي بالتغير الدال على التطور والنمو، إذ من الممكن النظر إليه على أنه شكل من أشكال التحدي المرافقة أحيانا لإثباط الهمة والعزيمة (Lathman ، and Pam ، ١٩٩٨) ، فالوقت الذي يقبل فيه الإنسان هذا التحدي، وكيفية رحلة الفرد من المدرسة إلى الجامعة والتكيف فيها، يختلف من شخص إلى آخر، إذ تعد تجربة السنة الجامعية الأولى رحلة لإعادة اكتشاف الحياة، وتتطلب تخطيطا طويل الأجل لدعم الطلبة في هذه السنة إلى ما وراء فترة الانتقال (McInnis ، ١٩٩٦).

يعد التغير والانتقال من جو إلى آخر شكلا من أشكال الحياة المحتوم، وركيزة من ركائز وجود الإنسان في هذه الحياة، إذ إنه في الوقت الذي ينتقل فيه إلى مكان ما، يفكر في الانتقال إلى آخر. ويمكن النظر إلى الانتقال من مكان إلى آخر على أنه حركة من شيء محسوس ومعروف إلى شيء غير محسوس ومعروف كليا أو جزئيا(J، Levin ١٩٨٧)، إذ يصل الإنسان عند هذه النقطة إلى حالة تغيير موروثة من هذا التحول، وتعد رحلة انفصال واستهلال وعودة، وطريق تجارب يشرع فيها الإنسان في هذه الحياة، معتبرا إياها جزءا من منهج حياته. وتعد أيضا عملية فصل عن البيئة التي يعيش فيها، واختراقا لبعض مصادر القوة في البيئة الجديدة، وعودة تعزيز للحياة (J، Cambell ١٩٦٨).

وانسجاماً مع ماسبق، يمكن القول إن هذه الدراسة من شأنها الإسهام في توضيح طبيعة العلاقة بين التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى، بالإضافة إلى أنها قد تكون أول دراسة أردنية في حدود معرفة الباحث تتناول هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة:

قد يكون الانتقال من مكان إلى آخر، ومن حالة إلى أخرى، ومن مجموعة من الظروف إلى أخرى صعبا في المرحلة الأولى على الأقل، فعند انتقال الطالب من المدرسة إلى الجامعة، يواجه نوعا من القلق في التكيف مع البيئة والثقافة والظروف الجديدة، إذ يبدأ تفكيره باستمرارية أو عدمها سواء أكان ذلك في التخصص أم في الجامعة ، ويعود السبب في ذلك إلى الطريقة التعليمية المختلفة نوعا ما عن المدرسة، والأساتذة ومدى المساعدة التي يقدمونها له وغيرها. والطالب هنا بحاجة إلى قراءة ثقافة جديدة، والبحث عن طرق ثقافية ملائمة للمشاركة سواء مع الأصدقاء، أو مع البيئة الاجتماعية للجامعة كلها، وهو بحاجة أيضا إلى التكيف مع الأنماط المختلفة في التدريس لتحديد أهدافه المستقبلية وتوقعاته وهويته

الشخصية، وكيفية إدارة العبء الدراسي الجديد المختلف تماما عن المدرسة. إن التجربة الأولى التي يواجهها الطالب عند التحاقة في الجامعة تظهر العديد من التغيرات الشخصية والاجتماعية لديه، إذ إنها تتأثر بالعديد من العناصر الاجتماعية والشخصية المكتسبة لديه عن طريق الثقافة التنظيمية الجديدة للجامعة، إذ إن التحاقه قد يكون ناتجا عن ضغط من أجل تلبية طموحات عائلته وتوقعاتها، أو عن التقاليد الاجتماعية والثقافية، أو عن النقص في الفرص المطروحة أمامه. وعلى الرغم من أن الالتحاق بالجامعة أصبح حدثا مألوفا في العالم، فإنه مازال يعني الشيء الكثير بالنسبة للعديد من العائلات في المجتمع الأردني. لهذا كله ولأهمية هذا الموضوع، وقلة الدراسات العربية المتوافرة حوله، فقد صممت هذه الدراسة التحليلية للكشف عن مدى طبيعة التغير الذي يلحق بتجربة الطالب الجامعي عند انتقاله من المرحلة الثانوية في المدرسة إلى السنة الجامعية الأولى في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، وعلاقة ذلك بتكيفه مع البيئة الجديدة، واتخذت جامعة اليرموك في إقليم الشمال عينة للدراسة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١. التعرف إلى مدى طبيعة ومستوى التغير عند طلبة السنة الأولى المتعلق بطرق الدراسة والتفاعل الاجتماعي والعبء الدراسي والفصل الدراسي الأول.
٢. الكشف عن مدى تكيف الطالب مع البيئة الاجتماعية الجديدة التي يعيشها في هذه السنة.
٣. تحديد العلاقة بين طبيعة التغير الذي يلحق بتجربة الطالب الأردني عند انتقاله من المرحلة الثانوية في المدرسة إلى السنة الجامعية الأولى في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، ومدى تكيفه مع البيئة الجديدة.
٤. التعرف إلى طبيعة التغير الذي يلحق بتجربة طالب السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك وفقا لمتغير الجنس ومستوى الدخل والفرع الذي كان فيه الطالب في المرحلة الثانوية.
٥. معرفة مدى تكيف طالب السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك وفقا لمتغير الجنس ومستوى الدخل والفرع الذي كان فيه الطالب في المرحلة الثانوية.
٦. تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تسهم في نشر نتائج البحث إلى مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة للاستفادة منها.

أسئلة الدراسة:

١. ما مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦م-٢٠٠٧م؟ .
٢. ما مدى تكيف طالب السنة الأولى في جامعة اليرموك مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام فيها؟ .
٣. هل توجد علاقة بين مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦م-٢٠٠٧م، ومدى التكيف مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية العام فيها .
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، ومستوى الدخل، والفرع الذي كان فيه الطالب في المرحلة الثانوية، في:
أ - مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧،
ب - مدى تكيف طالب السنة الأولى في جامعة اليرموك مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام فيها؟

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بعينة الدراسة ومدى تمثيلها لمجتمع الطلاب في جامعة اليرموك. وأنها أجريت في فترة زمنية محددة (٢٠٠٦م-٢٠٠٧م).

تعريف المصطلحات:

١. التغير: إحداث سلوكات مرغوب فيها لدى أفراد المجتمع لتلبي حاجاتهم الاقتصادية والاجتماعية، (عطوي، ٢٠٠٤). أما التعريف الإجرائي للتغير فهو التوازن بين إجراءات وطرق تعليمية وسلوكات تركها الطالب في المدرسة، وكيفية توظيفها في بيئة جامعية جديدة.
٢. التكيف: قدرة النظم المتمتعة بالصحة على التعايش مع مرونة التغيير الواعي وعلى تصحيح مسارها، والتكيف مع بيئتها الداخلية والخارجية، (الطويل، ١٩٩٩م). أما

التعريف الإجرائي فهو كيفية تأقلم الطالب الذي أنهى التعليم في المدارس الثانوية، وقُبل في الجامعة، مع متطلبات الدراسة والقوانين، والإجراءات التنظيمية في البيئة الجامعية الجديدة.

منهجية الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب السنة الأولى في جامعة اليرموك في محافظة اربد (٢٠٠٦م- ٢٠٠٧م) والبالغ عددهم (٣٠٠٠)، وفقا للعدد الذي تم قبوله من طرف لجنة القبول الموحد ، إذ لم يحسب الطلبة الذين قُبلوا بطرق أخرى. بينما تكونت عينة الدراسة من (٥٩٥) طالبا وطالبة.

استندت هذه الدراسة إلى أسلوبين، تعلق الأسلوب الأول بالمنهج الوصفي التحليلي لتحديد الجانب النظري المتعلق بتجربة الطلاب في السنة الأولى في مؤسسات التعليم العالي، وذلك عن طريق مراجعة الكتب والأبحاث والدوريات والدراسات السابقة. أما الأسلوب الثاني فقد تعلق بمنهج الدراسة الميدانية، وذلك لتغطية الجانب التطبيقي من هذه الدراسة، واعتمد في تطوير الاستبانة على مراجعة أدبيات الموضوع المتعلقة بتجربة الطلاب في السنة الأولى في مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى بعض الاستبانات التي أجريت في بعض الدراسات والبحوث (McInnis ، ١٩٩٣).

وقد وُزعت استبانة هذه الدراسة المتعلقة بخبرة طلاب السنة الأولى في جامعة اليرموك، وذلك للحصول على صورة واضحة عن طبيعة التغير الذي طرأ لديهم ومدى تكيفهم مع البيئة الجديدة، إذ يعتقد الباحث أن الطلبة في هذا الوقت قد أصبح لديهم خبرة كافية في الحكم على الإجابة، وأن خبرتهم عن المرحلة الثانوية لم تكن بعيدة، وتكونت الاستبانة من بيانات متعلقة بديمغرافية أفراد العينة من حيث الجنس ومستوى دخل الأسرة، والفرع الذي كان فيه الطالب في المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى (٣٩) فقرة متعلقة بمدى طبيعة التغير الذي يلحق بهم بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية والتحاقهم بالسنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك، وعلاقة ذلك في التكيف مع البيئة الجامعية الجديدة، إذ كانت الفقرات (١-٢٠) متعلقة بملاحظات الطالب على طريقة التدريس وجميع هذه الفقرات متعلقة بطبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى. وأما الفقرات (٢١-٢٦) فتتعلق بتحديد هوية الطالب، والفقرات (٢٧-٣٢) متعلقة بطرق الدراسة والتفاعل الاجتماعي، والفقرات (٣٣-٣٥) متعلقة بملاحظات الطالب على العبء الدراسي، والفقرات (٣٦-٣٩)

متعلقة بالفصل الدراسي بشكل عام. وجميع هذه الفقرات (٢١-٣٩) متعلقة بمدى تكيف طلاب السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام فيها، وقيست بمقياس ليكرت الرباعي.

وبعد أن طورت الأداة، قام الباحث بعرضها على خمسة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، للتأكد من صدق المحتوى للاستبانة، فعدّلوا عشرين فقرة منها وأعادوا صياغتها. وللتحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بتوزيع عشر استبانات على عينة مختارة من مجتمع الدراسة، حيث أعطيت أرقام متسلسلة من (١-١٠)، وبعد مضي أسبوع طبقت الاستبانة على العينة نفسها وبالأرقام نفسها التي أعطيت في المرة الأولى، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين العلامات المحصلة في المرتين، فبلغت نتيجة ثبات أداة القياس ٨٦٪، وهو معامل ثبات مناسب لغايات هذه الدراسة. ووزعت الاستبانة بعد ذلك على طلاب السنة الأولى ٢٠٠٦-٢٠٠٧م في جامعة اليرموك، فكانت جميع الاستبانات المعادة صالحة للاستخدام والتحليل الإحصائي وبنسبة إرجاع ٨١٪. وأخيرا بوّبت البيانات ورمزت وأدخلت إلى الحاسب باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك لإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للإجابة على أسئلة الدراسة. بالإضافة إلى استخدام اختبار (ت) لمعرفة أثر متغير الدراسة (الجنس) على مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلبة المرحلة الثانوية بعد التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك، وكذلك على التكيف مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام، واختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير مستوى الدخل، والفرع الذي كان فيه الطالب في المرحلة الثانوية على المتغيرين (التغير والتكيف). وأخيرا استخدم اختبار توكي للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق، ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بينهما.

الأدب النظري:

السنة الجامعية الأولى: عملية تربوية

يعد التغيير والتطوير المستمران في كافة مجالات الحياة من أبرز سمات عالمنا المعاصر، مما فرض على مؤسسات التعليم العالي حقيقة واقعة مفادها: أنها قد غدت أداة لإحداث التغيير وإدارته في المقام الأول، ويعود السبب في ذلك إلى النمو المتسارع للمعرفة، والزيادة الكبيرة في أعداد طلبة التعليم العالي، إذ أصبح العديد من الناس ينتقدون النظام التعليمي القديم بمفاهيمه للمعرفة التي كانت قاصرة على معلومات بسيطة لاعلاقة لها مع واقع الحياة التي

نعيش، ولا تساير المجتمع المتطور يومياً، من هنا جاءت الحاجة إلى معرفةٍ ومهاراتٍ تساعد على حل المشكلات المتنامية، وإلى تفكير ناقد خلاق، وإلى إحداث سلوكات مرغوب فيها لدى أفراد المجتمع لتلبي حاجاتهم الاجتماعية والاقتصادية.

وتنبع أهمية التغيير من مواكبة التغييرات في مجال المعرفة والتقدم التكنولوجي في مختلف نواحي الحياة، ومساعدة الأفراد على حل المشكلات، وإنتاج أجيال قادرة على حل المشكلات بشكل إبداعي، والتكيف مع متطلبات المستقبل وتلبية حاجات المجتمع المتجددة، (عطوي، ٢٠٠٤).

تقوم الجامعات بدور أساسي في تقدم المجتمعات، فهي التي ترفدها بالكوادر المدربة المؤهلة، وهي المؤسسات التربوية المتخصصة، التي تقدم لمجتمعاتها أشكالا من الاستشارات والخدمات، التي تعنى بالعملية التعليمية على مستوى معين، الأمر الذي يجعل مخرجاتها تنعكس بشكل أو بآخر على شرائح المجتمع وقطاعا ته كافة، وهذا يدعو إلى التركيز كثيرا على طلبة الجامعة بشكل عام، وعلى طلبة السنة الأولى بشكل خاص، إذ تعد السنة الجامعية الأولى مهمة للعديد من الأسباب (McNaught، ١٩٩٥):

١. أنها عرضة للانتقاد من المنظور الجامعي المتأثر بالضغوطات الخارجية،
٢. تعد فترة تحول مهمة للطلبة في كل الأعمار والمراحل، ونقطة تجمع للعديد من أصناف المناهج في جميع التخصصات.
٣. مهمة لنجاح سياسة الحكومة الهادفة إلى جعل التعليم العالي أكثر انفتاحا ومرونة.

يبدأ الطالب، خاصة في المرحلة الثانوية، بالتفكير الجاد في الكيفية التي يلتحق بها بالجامعة دون معرفة الكثير عنها، إذ تبدأ رحلة تفكيره في الأسباب والأهداف التي من أجلها سوف يذهب إلى الجامعة، والطريقة التي سوف يتكيف فيها في بيئة يتوقع أنها مختلفة نوعا ما عن البيئة المدرسية، وعندما يصل إلى قناعة فعلية بذلك، يبدأ بالتفكير باختيار الموضوع الذي سيدرسه، والطريقة التي سيدرس فيها ومدى اختلافها عن المدرسة، مستعرضا بذلك الهيئة التدريسية الجديدة، والمحاضرات، وبناء علاقات جديدة مع أصدقاء قد يكونون في المستوى العلمي والاجتماعي نفسه، وهذا كله يقوده إلى أن يكون جزءا من الجامعة وبداية لتحديد هويته على أنه طالب جامعي. إذ تكون احتمالية تكوين النظرة المستقبلية، والقيم وأنماط السلوك، أكثر وضوحا لدى طلاب السنة الجامعية الأولى، إذ تعد هذه الفترة فرصة مهمة بالنسبة للجامعات لتشجع الطلاب على قبول الحياة الجامعية. فالجامعة بحاجة إلى إعادة النظر

في عملية الانتقال إلى التعليم العالي، وذلك عن طريق وضع استراتيجيات جديدة لتطوير عملية القيادة، وتشجيع انخراط الطلبة في الحياة الجامعية، ، ووضع برامج لرفع مستوى المشاركة والالتزام لديهم في الحياة الأكاديمية للجامعة. وتحتاج الجامعة أيضا أن تجعل عملية التعليم في السنة الأولى فعالة ومفيدة.

ويواجه الطالب في السنة الأولى، أو أي سنة جامعية، مشكلات يعتقد الآخرون بعدم القدرة على وضع حلول لها مع توافر أفكار ملائمة للتخلص من هذه المشكلات منها: -

١- إن معظم الطلاب يرغبون في دراسة المجال الذي يهتمون به، وهنا تكون مهمة التعليم العالي أولا، ومن بعد ذلك تأتي مهمة الأكاديميين في الجامعة، إذ عليهم أن يجعلوا التخصص الذي اختاره الطالب ممتعا.

٢- الصعوبة التي تواجه الهيئة الإدارية في تصميم المواد التعليمية والفصل الدراسي بشكل عام، وهذا لن يكون سهلاً دون تدريب ورغبة في ذلك. فحتى تكون المؤسسة التعليمية قوية، لابد من التعاون مع المؤسسات التعليمية الداخلية والخارجية، وذلك عن طريق جلب خبراء متخصصين في تصميم الفصول الدراسية وما يترتب على ذلك. إذ لابد هنا من الأخذ بعين الاعتبار تطبيق التكنولوجيا الحديثة كممارسة طبيعية في الاتجاه السائد للفصول الدراسية،

٣- معظم الطلاب يتوقعون تطوير مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية في الجامعة ، واستخدام استراتيجيات تعلم إبداعية، فعلى الجامعة أن تشجع الطلاب في المشاركة على تصميم الفصل الدراسي، وكذلك في عملية التعلم.

٤- يدرك بعض الطلاب أن هناك ضعفا في حماس بعض الأساتذة في التدريس، وهنا لابد من أن يكون لدى الجامعة سياسة خاصة، واستراتيجيات مناهضة لهذا التوجه، وبذل جهد خاص لإنهاء هذا الوضع من طرف المسؤولين عن عملية التعلم والتعليم في السنة الجامعية الأولى،

٥- وجود فكرة غامضة لدى الطلاب عن الفصل الدراسي بشكل عام، فلا يبذلون بسببها جهدا خاصا، ولا يلتزمون بالدراسة، فمن المهم جدا بلورة الأهداف والمعايير الخاصة بأي فصل دراسي، لتكون واضحة أمام جميع طلاب السنة الجامعية الأولى، (McNaught، ١٩٩٥).

وتعد السنة الجامعية الأولى مفهوما يلعب دورا مهماً في بناء نموذج تربوي لطلبة التعليم العالي، يركز على الدراسات المتعلقة بطموح الشباب التربوية، والتربية الأكاديمية والمهنية،

بالإضافة إلى العمليات الأسرية (Edgar et al ، ١٩٩٣). إذ ينظر هذا النموذج إلى طالب السنة الجامعية الأولى على أنه شريك إيجابي في العملية التربوية، وليس مستهلكا سلبيا.

ويعتمد النموذج التربوي على سلسلة من المتغيرات تؤثر في السنة الجامعية الأولى وتساهم فيها وتميزها، إذ من الممكن وضع هذه المتغيرات في ثلاثة تصنيفات رئيسة:

١- وجود خصائص وخبرات يأتي بها الطالب من المدرسة إلى الجامعة، وتؤثر على نظرته وتطلعاته وتوقعاته، وسلوكه في الجامعة، إذ يقود هذا إلى فهم أولي لتجربته الأولى ومستوى رضاه.

٢- وجود عناصر قرينية للطالب في الجامعة، تظهر معه بعد التحاقه بها، كوسائل الراحة وطرق التسلية والمجاملات والتكيف والترتيبات المالية، إذ تؤثر مثل هذه الوسائل على طريقة دراسته.

٣- وجود عناصر لها علاقة مباشرة مع المتطلبات والمسؤوليات المطلوبة من الجامعة، كالمنهاج وطريقة التسجيل وتنظيم البرامج الدراسية العائدة إلى تجربة التعلم والتعليم، والعائدة بالتالي إلى رضا الطالب.

ويذكر (McInnis and Jams ، ١٩٩٥) سبعة افتراضات مهمة يمكن النظر إليها على أنها مفيدة للمشاركين في إعادة التفكير في خبرة السنة الجامعية الأولى لدى الطلاب:

١- التعليم الذي يبدأ مع ما يعرفه الطالب أفضل في حال استخدام الأساليب الفعالة.

٢- تجربة السنة الجامعية الأولى إيجابية وفقا لآراء الطلاب.

٣- ملاحظات الطالب وقدرته على الفهم لا تشير بالضرورة إلى جودة التجربة الجامعية الأولى.

٤- يتحمل الطالب مسؤولية الاختيار والالتزام.

٥- تشجيع التعلم المستمر.

٦- الحياة الجامعية اجتماعية.

٧- النظر إلى التجربة الجامعية الأولى على أنها الحياة نفسها وليس تحضيرا للحياة فقط.

الدراسات السابقة:

يذكر (Hamilton and Trewhella ، ١٩٩٣) من جامعة التكنولوجيا في كاليفورنيا، مقالة بعنوان "موقف الشباب من العلاقة مع العائلة" بعثوا منها رسالة إلى صحيفة (Melbourne Age) حول مشكلات التعليم التي تواجه طلبة السنة الجامعية الأولى،

واهتموا من خلالها بالفجوة بين المدرسة والجامعة ، ووازنوا بين عمل الأساتذة مع الطلاب . وتوصلوا إلى أن صعوبة اللغة ومهارات الدراسة الضعيفة هي الأكثر شيوعا ، وأشاروا أيضا إلى أن الطلبة التحقوا بالجامعة دون أن يكون لديهم فهم واضح عن ثقافة الجامعة .

وفي دراسة بعنوان "السنة الأولى في الحرم الجامعي : التحول في التجربة الأولية " لـ(McInnis and James ، ١٩٩٥) هدفت إلى تعزيز تجربة السنة الجامعية الأولى لدى الطلبة في الجامعات الأسترالية ، ولتحقيق ذلك ، اتبعت الدراسة طريقة الوصف التحليلي ، وكذلك الدراسة الميدانية من خلال استقراء آراء عينة الدراسة التي تكونت من (٤٠٢٨) طالبا من طلبة السنة الجامعية الأولى هناك . وتوصلت إلى العديد من النتائج منها : أن الطلاب وجدوا الجامعة ممتعة ، وأن جزءاً منهم لديهم انطباع إيجابي عن المحاضرين ، والمواد الدراسية ، والفصل الدراسي الأول بشكل عام .

في دراسة قام بها(Ratcli ، ١٩٩٦) بعنوان " الاختلاف في خبرة السنة الجامعية الأولى لدى الطلاب في الولايات المتحدة " حذر فيها من الخيارات الكثيرة المطروحة أمام الطالب ، والتوسع في التخصصات والمواضيع ، دون الأخذ بعين الاعتبار قدرات الطلاب وخبراتهم الناتجة عن المناهج التي أضعفت التماسك .

وفي دراسة قام بها (Bernier and Larose ، ١٩٩٦) بعنوان "ارتباط مزاعم الوالدين والتنبؤ بالشعور بالعزلة خلال النقل إلى الجامعة " ، هدفت إلى بيان شعور الوحدة لدى طلاب كندا الذين انتقلوا من جو العائلة إلى الدراسة في الجامعة ، وتوصلت إلى أن عددا منهم لم يتكيفوا في السنة الأولى مع الثقافة الجامعية على أنها طريقة حياة بالنسبة إليهم .

وهناك دراسة أخرى ل- (Latham and Green ١٩٩٨ ، بعنوان " رحلة إلى الجامعة : دراسة تجربة السنة الأولى " هدفت إلى وضع عدد من القضايا المحيطة بالرحلة الجامعية إلى معهد التكنولوجيا الملكي في ملبورن ، تكونت عينة الدراسة من (١٣١) طالبا ، وجُمعت المعلومات من مصادر رسمية واسعة (لجان إستشارية من الأساتذة الجامعيين) ، وغير رسمية (رسائل من الطلاب ، ومجلات دورية) . وتوصلت إلى أن هناك عددا قليلا من الطلاب يعرفون عن كيفية الدراسة ونوعيتها في الجامعة .

تناولت الدراسات السابقة في مجملها أن معظم الطلبة لم يتكيفوا مع الثقافة الجامعية الجديدة ، سواء أكان ذلك متعلقاً بكيفية الدراسة أو الحياة فيها ، وأما الدراسة الحالية ، فقد تميزت عن الدراسات السابقة في أنها الوحيدة التي أجريت في الأردن ، واتفقت معها بأن طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك ، حالهم كحال طلبة معظم الجامعات التي أجريت فيها هذه

الدراسات، لم يتكيفوا مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام فيها.

عرض نتائج الدراسة:

أولا: مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦م-٢٠٠٧م.

للإجابة عن السؤال الأول (ما مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦م-٢٠٠٧م؟)، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو مبين في جدول (١) ، حيث كان مقياس ليكرت الرباعي الذي استخدم لمعرفة مدى طبيعة التغير حسب المتوسطات الحسابية كالآتي: المدى من (١- أقل من ١,٧٥) يدل على مستوى قليل جدا من التغيير، (١,٧٥- أقل من ٢,٥) يدل على مستوى قليل من التغيير، (٢,٥- ٣,٢٥) يدل على مستوى كبير من التغيير، (٣,٢٥-٤) يدل على مستوى كبير جدا من التغيير.

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧

رقم الفقرة كما وردت في الاستبانة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب	مدى التغيير
١-	٢,٤٣٨	.٩٩٥	٤	قليل
٢-	٢,٣٧٨	.٨٧٠	٨	قليل
٣-	٢,٣٦٣	.٨٩٤	١٠	قليل
٤-	٢,٤٨٩	.٩٨٠	٣	قليل
٥-	٢,٤٣٣	.٨٨٩	٥	قليل
٦-	٢,٣٧٩	.٨٩٥	٧	قليل
٧-	٢,٧٤٢	..٨٢٨	١	كبير
٨-	٢,٦٤٨	.٩٩٨	٢	كبير
٩-	٢٠٣٦٦	..٨٦٠	٩	قليل
١٠-	٢,٠٦٣	.٩٩٢	١٦	قليل

-١١	٢,٢٧٠	.٨٤٠	١٣	قليل
-١٢	٢,٤٠٨	..٨٦٤	٦	قليل
-١٣	٢,٣٣٦	..٩٤٧	١١	قليل
-١٤	١,٩٢١	.٨٢٢	١٩	قليل
-١٥	١,٩٣١	.٨٦٣	١٨	قليل
-١٦	١,٨٩٠	.٨٠٣	٢٠	قليل
-١٧	١,٩٦٨	.٨٧٤	١٧	قليل
-١٨	٢,٢٨٢	.٨٨٢	١٢	قليل
-١٩	٢,١٢٤	..٧٧٩	١٥	قليل
-٢٠	٢,٢٣٥	.٨٧٥	١٤	قليل
المعدل العام	٢,٢٧٠			قليل

يظهر الجدول (١) إن المتوسط الحسابي لفقرات مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية بعد التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك كان ضمن (١,٨٩٠ - ٢,٧٤٢)، وعند النظر إلى الفروق بين المتوسطات الحسابية يلاحظ أنها متقاربة جدا، إذ من الممكن القول هنا أن خبرات الطلاب مازالت قريبة من بعضها، جميعهم قادمون من المدارس، اتجاهاتهم ومعارفهم نحو طريقة التدريس والعبء الدراسي، وطريقة تسجيل المواد تقريبا متساوية. و يشعر العديد منهم بعدم الاستقرار، لأن الطالب القادم من المدرسة يلتزم بكل ما هو جديد في الجامعة، يبحث عن أي شيء يوصله إلى إنجاز متطلباته العلمية، فهو غير متأكد مما هو متوقع منه، بعكس طالب السنة الثانية والثالثة والرابعة الذين لديهم شعور إيجابي، ومعرفة بكل ما يحيط بهم في الحرم الجامعي، إذ ينظرون إلى أنفسهم بثبات، ويتصرفون بطريقة مريحة.

ويظهر أن الفقرة (٧)، كما وردت في الملحق (١)، "يهتم المعلم في المدرسة بنجاحي أكثر من المحاضر في الجامعة" والفقرة (٨) " يهتم رئيس القسم في كليتي بتحصيلي الدراسي والتقدم الذي أبديه " هما الأكثر تغييرا لديهم، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٤٢)، (٢,٦٤٨) على التوالي، وبدرجة كبيرة. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلم يرغب في نجاح الطالب كثيرا في المدرسة، لأن رسوبه أو فشله من مسئوليته، إذ التعليمات المدرسية لاتسمح له أن يتجاوز النسبة المحددة (١٥٪)، بعكس المحاضر في الجامعة، فهو قد لا يرغب بترسيب الطالب،

لكنه لايهتم بذلك لأنها مشكلة الطالب نفسه . أما فيما يتعلق بالفقرة (٨)، فالطالب الجديد دائما يكون قلقا حول تحصيله، لكن هذا بالطبع، ليس من مهمة رئيس القسم وليس مطلوباً أن يعرف الطالب الذي نجح أو رسب؛ لأن مهمته الرئيسة تكون في الإرشاد أكثر، إضافة إلى أن رئيس القسم قد لا يكون لديه الوقت الكافي للاهتمام بذلك.

ويظهر الجدول نفسه أن الفقرة (١٧)، كما وردت في الملحق (١)، "أنا مسؤول عن القيام بأي عمل الآن بينما كنت مخيرا في ذلك في المدرسة " كانت الأقل تغيرا لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك. وقد يعزى ذلك إلى أن تعليمات وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية تحدد نسبة النجاح والرسوب في المدارس، على أن لاتزيد عن ١٥٪ من المجموع الكلي لطلاب الشعبة الواحدة، فالمعلم يريد أن ينجحني، على العكس من ذلك في الجامعات الأردنية، إذ يسمح للأستاذ أن يرسب كل من يستحق الرسوب، بالإضافة إلى أن دراسته في المدارس مجانية، لذلك يحاول الطالب الجامعي أن يبذل كل مافي وسعه من أجل القيام بأي عمل يوكل إليه من الجامعة.

وأما الفقرة التي تلت هذه الفقرة من حيث الفقرات الأقل تغيرا لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك، فكانت الفقرة (١٥) "تختلف العناية التي كنت أتلقاها من المعلم في المدرسة عن الجامعة " إذ بلغ المتوسط الحسابي (١,٩٢) وانحراف معياري (٨٢١.). وقد يعود ذلك إلى أن شخصية الطالب في المدرسة تبرز من ذاته ومعلمه، بينما لاتبرز في الجامعة، على الأغلب، إلا من ذاته.

ثانيا: مدى تكيف طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام.

للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمدى تكيف طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام، يوضح الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك بناء على إجابات عينة الدراسة، إذ تم استخدام مقياس ليكرت الرباعي، واتضح أن المدى من (١- أقل من١,٧٥) يدل على مستوى قليل جدا من التكيف، (١,٧٥- أقل من ٢,٥) يدل على مستوى قليل من التكيف، (٢,٥- ٣,٢٥) يدل على مستوى كبير من التكيف، (٣,٢٥-٤) يدل على مستوى كبير جدا من التكيف.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى تكيف طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام

رقم الفقرة كما وردت في الاستبانة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب	مدى التكيف
٢١	١,٤٠٦	.٦٩٥	١٩	قليلة
٢٢	١,٦٧٠	.٧٩٢	١٨	قليلة
٢٣	٢,٠١٣	.٨٩٥	١٤	قليلة
٢٤	٢,١٥٦	.٩١٠	٨	قليلة
٢٥	١,٧٣٩	.٨٠٠	١٧	قليلة
٢٦	٢,١٣٩	١,٠٣	١٠	قليلة
٢٧	٢,٠٦٣	.٩٦٨	١١	قليلة
٢٨	٣,١٠٩	.٩٨٤	١	كبيرة
٢٩	٢,٩٢٤	١,١٣	٢	كبيرة
٣٠	١,٧٤١	.٨٠٢	١٦	قليلة
٣١	٢,٢٩٩	.٨٨٤	٥	قليلة
٣٢	٢,٤٦٠	.٩٣٩	٤	قليلة
٣٣	٢,١٥٦	.٨٩٠	٨	قليلة
٣٤	٢,٤٩٩	.٩٣٤	٣	قليلة
٣٥	٢,٠٦٣	.٨٩٨	١١	قليلة
٣٦	١,٩٨٩	.٨٢٠	١٥	قليلة
٣٧	٢,٠٥٥	.٨٤٦	١٣	قليلة
٣٨	٢,١٦٦	.٨٨٤	٧	قليلة
٣٩	٢,١٧٦	.٨٦٧	٦	قليلة
المعدل العام	٢,١٤٩			قليلة

يظهر الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي لفقرات مدى تكيف طلاب المرحلة الثانوية بعد التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام كان ضمن (١,٤٠٦ – ٣,١٠٩) إذ كانت الفقرتان (٢٨، ٢٩)، كما وردتا في الملحق (١)، "مازلت لم أستطع، لغاية الآن، أن أتفاعل مع طلبة الجامعة "، "لا أكون صداقات حميمة مع

طلبة الجامعة " هما الأعلى من حيث عدم تكيفهم مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٠٩، ٢,٩٢٤)، والانحراف المعياري (٩٨٤ . ١٣٠، ١,١) على التوالي . ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الطالب، وخاصة في الفصل الأول من دراسته في الجامعة، لا يعرف كثيراً عن الجامعة، سواء أكان ذلك متعلقا بأماكن المباني أم قاعات التدريس، فلو نظرنا إلى المعدل العام لفقرات التكيف جميعها في جدول (٢)، لوجدنا المتوسط الحسابي بلغ (٢,١٤٩) وبدرجة قليلة، بالإضافة إلى ذلك فقد أثبتت العديد من الدراسات أن كثيراً من الناس يقاومون التغير، بشكل عام، خوفا من الفشل، فالطالب في السنة الجامعية الأولى، وخاصة في الفصل الدراسي الأول، يفكر في الاختلاف الذي حصل بعد انتقاله من المدرسة أكثر من تكوينه لعلاقات حميمة، إذ الاختلاف الكبير في طريقة التنظيم، خاصة أن الجامعات الأردنية تعتمد نظام الساعات المعتمدة، فالطالب يستطيع أن يختار الوقت الذي يناسبه، والجدول الدراسي والمحاضر الذي يريد ما أمكن ذلك، وهذا بالطبع يأخذ وقتا من الطالب قبل أن يفكر في تكوين العلاقات .

ثالثا : العلاقة بين مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧ ومدى التكيف مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام .

استخدم معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بإيجاد العلاقة بين مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦م-٢٠٠٧م ومدى التكيف مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام، كما يبين ذلك الجدول (٣) .

جدول (٣)

نتائج استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين متغيري الدراسة (التغير والتكيف)

المجال	التغيير	
التكيف	معامل ارتباط بيرسون	٤٢٢ . *
	مستوى الدلالة	٠ ... .
	العدد	٥٩٥

يتضح من الجدول (٣) أن هناك علاقة طردية بين مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على

طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك، ومدى التكيف مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (٤٢٢.)، وهو معامل ارتباط متوسط، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا = (٠١.).

رابعا: المتغيرات المستقلة لمجتمع الدراسة في جامعة اليرموك:

للإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بمعرفة أثر المتغيرات الشخصية (الجنس، مستوى الدخل، الفرع الذي كان فيه الطالب في المرحلة الثانوية) على مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦م-٢٠٠٧م، ومدى التكيف مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام، فقد استخدم اختبار (ت) الجدول (٤) المتعلق بأثر الجنس، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار توكي، الجداول (٥، ٨،٧،٦)، والمتعلق بأثر مستوى الدخل، والفرع الذي كان فيه الطالب في المرحلة الثانوية، وعلى التوالي.

الجدول (٤)

أثر متغير الجنس على مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦م-٢٠٠٧م، ومدى التكيف مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام.

المجال	الجنس	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التغيير	ذكر	٢٣٢	٢,٠٠	٧,٥٢٢	٥٩٣	٣,٧١٦	٠٠٠٠.
	أنثى	٣٦٣	١,٩	٨,٣٢٦			
التكيف	ذكر	٢٣٢	١,٦	٧,٥٢٢	٥٩٣	٢١٣.	٨٣١.
	أنثى	٣٦٣	١,٦	٨,٣٢٦			

الجدول (٥)

تحليل التباين الأحادي لمتغيري التغيير والتكيف حسب مستوى الدخل.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التغيير	بين المجموعات	٧٣٩,٢	٣	٢٤٦,٤	٣,٨	٠.٠١٠*
	خلال-المجموعات	٣٨٣١٧,٧	٥٩١	٦٤,٨		
	المجموع	٣٩٠٥٦,٩	٥٩٤			
التكيف	بين المجموعات	١٠٤٥,٢	٣	٣٤٨,٤	٧,٢	٠.٠٠٠*
	خلال-المجموعات	٢٨٧٦٢,٠	٥٩١	٤٨,٧		
	المجموع	٢٩٨٠٧,٢	٥٩٤			

يظهر جدول (٥) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الدخل على مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦م-٢٠٠٧م، وكذلك على مدى التكيف مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام. ولمعرفة موقع الفروق فقد استخدم اختبار توكي للمقارنات البعدية، وكما يظهر الجدول (٦).

جدول (٦)
نتائج إختبار توكي لمتغير الدخل لمعرفة الفروق للمقارنات البعدية
لمجالات الدراسة (التغيير، والتكيف)

المجال	مستوى الدخل	المتوسطات	مستوى الدلالة	
التغيير	أقل من ١٥٠ دينار	١٥٠-٣٠٠	٢,٩٨*	.٣٥.
		٣٠١-٤٥٠	٣,٤٧*	.١٥
		أكثر من ٤٥٠	٣,٣٩*	.٠٠٦
	١٥٠-٣٠٠	أقل من ١٥٠	-٢,٩٨-	.٣٥
		٣٠١-٤٥٠	٠,٤٩	.٠٩٦
		أكثر من ٤٥٠	.٤١١	.٩٦
	٣٠١-٤٥٠	أقل من ١٥٠	--٣,٤٧	.١٥
		١٥٠-٣٠٠	-.٤٩٠	.٩٦
		أكثر من ٤٥٠	-٧,٩٤	١
	أكثر من٤٥٠ دينار	أقل من ١٥٠	-٣,٣٩*	.٦
		١٥٠-٣٠٠	-.٤١١	.٩٦
		٣٠١-٤٥٠	٧,٩٤	١
التكيف	أقل من ١٥٠ دينار	١٥٠-٣٠٠	-٣,٥٢*	.٠٠١
		٣٠١-٤٥٠	-٢٠٥	.١٦٩
		أكثر من ٤٥٠	-٣,٩٣*	.٠٠٠
	١٥٠-٣٠٠	أقل من ١٥٠	٣,٥٢*	.٠٠١
		٣٠١-٤٥٠	١,٤٧	.٢٨٢
		أكثر من ٤٥٠	-.٤٠٧	.٩٣٦
	٣٠١-٤٥٠	أقل من ١٥٠	٢,٠٥	..٠٠٠١٦٩
		١٥٠-٣٠٠	-١,٤٧	.٢٨٢
		أكثر من ٤٥٠	١,٨٨	.٠٦٤
	أكثر من ٤٥٠ دينار	أقل من ١٥٠	٣,٩٣*	.٠٠٠
		١٥٠-٣٠٠	.٤٠٧	.٩٣٦
		٣٠١-٤٥٠	١,٨٨	.٠٦٤

يُظهر الجدول (٦) وبالنظر إلى الفروق بين المتوسطات الحسابية، وبعد إجراء اختبار توكي

للمقارنات البعدية، فروقا في مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧، بين الطلاب الذين مستوى دخلهم (١٥٠) دينارا وأقل من جهة، وبين الذين دخلهم (١٥٠-٣٠٠)، (٣٠١-٤٥٠)، وأكثر من (٤٥١) من جهة أخرى، ولصالح الذين دخلهم أقل من (١٥٠) دينارا، إذ بلغت الفروق بين المتوسطات (٢,٩٨، ٣,٤٧، ٣,٣٩) على التوالي. من الممكن القول هنا إن أصحاب الدخل العالي، وبشكل عام، قد تكون زياراتهم إلى الجامعة كثيرة، لذا فهم معتادون على الجو الجامعي، وبالتالي يكون سلوكهم الاجتماعي طبيعياً، دون أن يطرأ تغير كبير عليه، وبخاصة أنهم قد يكونون مارسوا الكثير من السلوكيات الجامعية خارج الحرم الجامعي.

ويُظهر الجدول أيضا أن هناك فروقا قد ظهرت في المتوسطات الحسابية، متعلقة بطبيعة التكيف في الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام بين الطلاب الذين مستوى دخلهم (١٥٠-٣٠٠) وأكثر من (٤٥٠) ديناراً من جهة، وبين الذين دخلهم أقل من (١٥٠) من جهة أخرى، ولصالح (١٥٠-٣٠٠)، وأكثر من (٤٥٠) ديناراً، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٣,٥٢)، (٣,٩٣) على التوالي. مما يدل على أن الحياة الجامعية قريبة من الحياة التي كانوا يعيشونها قبل دخول الجامعة، لذلك فإن إمكانية تفاعلهم مع كل الأنشطة الاجتماعية والرياضية والمهنية والفنية داخل الحرم الجامعي تكون أكبر وأسهل، بالتالي يكون مدى تكيفهم في الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام.

الجدول (٧)

تحليل التباين الأحادي لمتغيري التغير والتكيف وفقا لمتغير الفرع الذي كان فيه الطالب في المرحلة الثانوية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التغيير	بين المجموعات	١٣٦٠,٥	٣	٤٥٣,٥	٧,١	٠٠٠,٠
	خلال المجموعات	٣٧٦٩٦,٤	٥٩١	٦٣,٧		
	المجموع	٣٩٠٥٦,٩	٥٩٤			
التكيف	بين المجموعات	١٦٨٣,٣	٣	٥٦١,١	١١,٨	٠٠٠,٠
	خلال المجموعات	٢٨١٢٣,٨	٥٩١	٤٧,٥		
	المجموع	٢٩٨٠٧,١	٥٩٤			

يُظهر الجدول (٧) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الفرع الذي كان فيه الطالب في المرحلة الثانوية على مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧، وكذلك على مدى التكيف مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام. ولمعرفة موقع الفروق فقد استخدم اختبار توكي للمقارنات البعدية، وكما يظهر الجدول (٨).

الجدول (٨)
نتائج إختبار توكي لمتغير الفرع الذي كان فيه الطالب في المرحلة الثانوية لمعرفة الفروق للمقارنات البعدية لمجالات الدراسة (التغير، والتكيف).

المجال	الفرع الذي كان فيه الطالب في المرحلة الثانوية	المتوسطات	مستوى الدلالة	
التغيير	علمي	أدبي	.٢٥٩	.٩٩٠
		إدارة معلوماتية	-١,٥٢٤	.٢٣٩
		أخرى	-٧,١٦٥*	.٠٠٠
	أدبي	علمي	-.٢٥٩	.٩٩٠
		أدبي	-١,٧٨٤	.٢٥١
		أخرى	-٧,٤٢٥*	.٠٠٠
	إدارة معلوماتية	علمي	١,٥٢٤	.٢٣٩
		أدبي	١,٧٨٤	.٢٥١
		أخرى	-٥,٦٤١*	.٠٠٧
	أخرى	علمي	٧,١٦٥*	.٠٠٠
		أدبي	٧,٤٢٥*	.٠٠٠
		إدارة معلوماتية	٥,٦٤١*	.٠٠٧
التكيف	علمي	أدبي	-.٣١٤	.٩٧٢
		إدارة معلوماتية	٣,٨٤٧*	.٠٠٠
		أخرى	.٣٢٥	.٩٩٦
	أدبي	علمي	.٣١٤	.٩٧٢
		إدارة معلوماتية	٤,١٦٢*	.٠٠٠
		أخرى	.٦٤٠	.٩٧٥
	إدارة معلوماتية	علمي	-٣,٨٤٧*	.٠٠٠
		أدبي	-٤,١٦٢*	.٠٠٠
		أخرى	-٣,٥٢١	.٠٩٥
	أخرى	علمي	-.٣٢٥	.٩٩٦
		أدبي	-.٦٤٠	.٩٧٥
		إدارة معلوماتية	٣,٥٢١	.٠٩٥

يًظهر الجدول (٨) وبالنظر إلى الفروق بين المتوسطات الحسابية، وبعد إجراء إختبار توكي للمقارنات البعدية، فروقا في مدى طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧، بين الطلاب الذين كانوا يدرسون في الفروع الأخرى (صناعي، شرعي، تمريضي)، وبين الذين كانوا يدرسون في الفرع العلمي والأدبي والإدارة المعلوماتية، ولصالح الفروع الأخرى، إذ بلغت الفروق بين المتوسطات (٧,١٦٥، ٧,٤٢٥، ٥,٦٤١)، وعلى التوالي. وقد يعزى ذلك إلى العدد القليل من الطلبة الذين يلتحقون بالجامعات الأردنية من الفروع الأخرى، ومن مدارس معدودة في المملكة، إذ من الممكن أن تكون اتجاهاتهم وثقافاتهم متقاربة، وبالتالي إجاباتهم متقاربة بالإضافة إلى أن الشعور الذي يحسه الطالب من الفروع الأخرى يجعلهم يتغيرون بطريقة أكبر.

ويُظهر الجدول أيضا فروقا في مدى تكيف الطلبة مع الأنماط التدريسية والمتطلبات الأكاديمية والجو العام بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي من جهة، وطلبة الإدارة المعلوماتية من جهة أخرى، ولصالح طلبة الفرعين العلمي والأدبي، إذ بلغت الفروق بين المتوسطات (٣,٨٤٧، ٤,١٦٢)، وقد يُعزى ذلك إلى أن طلبة الإدارة المعلوماتية هم أول فوج من هذا الفرع يلتحق بالجامعات الأردنية، إذ استحدث في المملكة الأردنية الهاشمية عام (٢٠٠٥)، لهذا لم يستطع طالب الإدارة المعلوماتية بالتدرج المعرفي من الصف الأول الأساسي وحتى الثانوية العامة، فكل ما يتعلق بالبرمجيات مثلا جديد، لذا لم يستطع طالب الإدارة المعلوماتية أن يتكيف كثيرا فيها .

التوصيات:

في ضوء ماسبق يقترح الباحث ما يأتي:

١- من المهم جدا أن تعمل الجامعة على مراجعة مستمرة، وأن تحدث برامج موجهة، وتعمل على ترتيب الحاجات المستقبلية والحالية لطلبة السنة الأولى، والمتعلقة بقراءة ثقافة الجامعة.

٢- أن تقوم الجامعة بورش عمل توجيهية خاصة بالقضايا والتحديات التي تواجه طالب السنة الأولى.

٣- تقديم الدعم إلى طلبة السنة الأولى الذين جاءوا من المدارس الثانوية والتحقوا بالجامعة، وذلك عن طريق النشاطات الاجتماعية، والمساعدة في المهارات الدراسية، والنصائح العامة المتعلقة في طرق التدريس، والعبء الدراسي والحياة الجامعية بشكل عام.

المراجع العربية:

- الطويل، هاني عبد الرحمن، (١٩٩٩)، "الإدارة التعليمية " آراء وآفاق، ط١ ، عمان، دار وائل للطباعة والنشر، ص: ١٥٩ .
- عطوي، جودت، (٢٠٠٤) "الإدارة المدرسية الحديثة " ، ط١، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص: ٨٢ .

References

- ***Bernier ,A , and Larose , (1996) , "Attachment Representations to Parents and Prediction of Feelings of Lonelennis During A college Transition. Paper presented at the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development , Quebec , Canada.***
- ***Campbell, J. (1968). The hero with a thousand faces. New Jersey: Princeton University Press.***
- ***Carmel Mc Naught , (1995) ," First Year Students: Diversity on Campus , Acommisioned Project of the Committee for the Advancement of University Teaching.***
- ***Churchil , C , (1991) "A wakening the Hero Within". Sanfransciso. Harper and Row Publishers.***
- ***Craig McInnis and Richard James , (1995) , ," First Year on Campus. Diversity in the Initial Experiences of Australian Undergraduates."Can berra: Australian Government Publishing Service.***
- ***Edger , D , Earle , L, and Fopp , R. (1993) , "Introduction to Australian Society " ,Sydney: Printice., Hall.***
- ***Latham Glorria and Green Pam , (1998) , "Journey to University: Astudy of the First Year Experience ", Moderated. Original.ulti BASE Publication.***
- ***Hamilton ,G and Trewhella ,M (1993) , "Areadiness Gap at Some Universities" (Letter) The Age , 24 August.***
- ***Levine , J (1987) " The First Year Experience , Adelaide": Flinders University.".) ,***
- ***McInnis , C and James , R (1994) " The First Year Experience " Responding to diversity , Annual Conference of the Society for Research***

into Higher Education , York.

- *McInnis , C (1996) , " Academic Roles and Values in Austaralia , Center for the Study of Higher Education , University of Melbourne.*
- *McInnis , C , (1993) , "Quality in the First Year Experience , Parkville , Center for the Study of Higher Education , University of Melbourne.*
- *Ratcliff, J. L. (1996). Building effective curricula to imporve undergraduate education. In James, R., & McInnis, C. (Eds.), Proceedings of the 2nd Pacific Rim Conference in First Year in Higher Education: Transition to active learning. (pp. 3-29). Carlton: University of Melbourne.*

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب : . . . . أختي الطالبة : . . . .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف هذه الدراسة إلى إجراء دراسة ميدانية بعنوان" طبيعة التغير الذي يطرأ على طلاب المرحلة الثانوية عند التحاقهم في السنة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك وعلاقته في التكيف مع البيئة الجديدة . "

يرجى وضع إشارة (X) تحت الدرجة المناسبة لكل فقرة في ضوء تقديركم لها ، أرجو أن تكون الإجابة موضوعية من أجل خدمة هذا البحث ، علماً أن الإجابة ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

الجزء الأول:

أولا : معلومات شخصية عن المشارك .

الجنس :

□ ذكر □ أنثى

ثانيا : مستوى دخل الأسرة :

□ ١٥٠دينار فأقل □ ١٥٠–٣٠٠

□ ٣٠٠– ٤٥٠ □ ٤٥٠دينار فأكثر

ثالثا : الفرع الذي كنت فيه في المرحلة الثانوية :

□ علمي □ أدبي

□ إدارة معلوماتية □ أخرى

الجزء الثاني:

تتناول الأسئلة التالية تحديد هوية الطالب ، وطرائق الدراسة والتفاعلات الاجتماعية لديه ، وملاحظاته عن التدريس والعبء الدراسي والفصل الدراسي بشكل عام . الرجاء وضع إشارة (X) في المكان المناسب الذي يعبر عن واقع الحال في الجامعة الملتحق بها .

أولا: ملاحظات الطالب على طريقة التدريس:

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
١-	يجعل المحاضر المادة الدراسية أكثر متعة من المدرسة .				
٢-	الطريقة التي يناقش فيها المحاضر الأفكار بناءة .				
٣-	الحماس الذي يبديه المحاضر لتدريس المادة عال .				
٤-	الحديث مع المحاضر سهل جدا .				
٥-	عندما أرغب مناقشة أي فكرة أجد المحاضر موجودا .				
٦-	أتلقى تعزيزا من المحاضر عندما أبدي أي تقدم .				
٧-	يهتم المعلم في المدرسة بنجاحي أكثر من المحاضر في الجامعة .				
٨-	يهتم رئيس القسم في كليتي بتحصيلي الدراسي والتقدم الذي أبديه .				
٩-	الطريقة التي أدرس فيها المواد في السنة الأولى عالية الجودة .				
١٠--	مستوى الدراسة المتوقع في الجامعة أعلى مما توقعت .				
١١-	لم أكن موفقا في فهم الروابط الأكاديمية بين المدرسة والجامعة .				
١٢-	التحضير في السنة المدرسية الأخيرة لم يكن كافيا للدراسة في الجامعة .				
١٣-	تعتمد الدراسة في السنة الجامعية الأولى على دراستي في المدرسة .				
١٤-	تختلف العناية التي كنت أتلقاها من المعلم في المدرسة عن الجامعة .				

١٥-	الحرية التي أتلقاها في القيام بواجباتي أفضل من المدرسة .				
١٦-	الإحساس بالمسؤولية في الجامعة أكثر من المدرسة .				
١٧-	الجهد الذي أبذله الآن كبير مقارنة مع المدرسة .				
١٨-	أهداف المواد التي سجلتها واضحة منذ اليوم الأول في الدراسة الجامعية .				
١٩-	يكون المحاضر جادا في توضيح الفكرة الرئيسة من الفصل الدراسي .				
٢٠-	أتذكر عمل واجباتي التي تتطلب مني الذهاب إلى المكتبة ، لكنني مازلت لا أعرف طريقة استخدامها .				

ثانيا تحديد هوية الطالب:

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
٢١-	لدي رغبة كبيرة لأن أكون طالبا جامعيا .				
٢٢-	الحياة الجامعية تناسبني أكثر من المدرسة .				
٢٣-	الجو الذي أعيشه داخل الحرم الجامعي مريح .				
٢٤-	تعمل الجامعة على تجاوز توقعاتي وطموحاتي .				
٢٥-	أتأقلم مع الوضع الجديد بطريقة مختلفة عن المرحلة الثانوية .				
٢٦-	معلوماتي السابقة عن الجامعة لم تكن كافية ، لهذا انبهرت كثيرا عندما بدأت الدراسة فيها .				

ثالثا: طرق الدراسة والتفاعل الاجتماعي

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة

-٢٧	أكرس اهتمامي فقط في النشاطات المتعلقة بالمادة المطلوبة مني .				
-٢٨	مازلت غير قادر إلى الآن، أن أتفاعل مع طلبة الجامعة .				
-٢٩	لا أكون صداقات حميمة مع طلبة الجامعة .				
-٣٠	لدي رغبة جادة في استخدام الخدمات والتسهيلات التي تقدمها الجامعة عند توافرها .				
-٣١	النقاش بين الهيئة التدريسية والطلبة داخل قاعة التدريس ومعهم غير جدير بالاهتمام .				
-٣٢	أشعر بعدم الراحة عند المشاركة في النقاش الجامعي .				

رابعا: ملاحظات الطالب على العبء الدراسي:

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
-٣٣	حجم العمل الذي أقوم به يعني أنني لا أستطيع فهمه بشكل كامل .				
-٣٤	لا يشكل العبء الدراسي أي تحد بالنسبة لي .				
-٣٥	العبء الدراسي في هذا الفصل كبير جدا .				

خامسا:ملاحظات الطالب على الفصل الدراسي ككل:

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
-٣٦	الفصل الدراسي مثير للعقل .				
-٣٧	سعادتي كبيرة بشكل عام من التجربة الأولى في الجامعة لغاية الآن .				
-٣٨	الفصل الدراسي، بشكل عام، ممتع .				
-٣٩	يغطي المخطط الدراسي العديد من الموضوعات المختلفة .				

الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة/منطقة خان يونس التعليمية في مقرر اللغة العربية (١)

د. شريف علي حماد*

د. سليمان إبراهيم الغلبان**

* مشرف أكاديمي متفرغ، منطقة خان يونس التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

** مشرف أكاديمي، منطقة خان يونس التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة في مساق اللغة العربية (١)، وتصنيف هذه الأخطاء وفق المهارات الإملائية الواردة في هذا المساق والتعرف إلى الأسباب المحتملة، والكامنة وراء هذه الأخطاء، ومن ثم وضع المقترحات لعلاجها. ولتحقيق ذلك قام الباحثان بحصر القواعد الإملائية المقررة في مساق اللغة العربية(١)، ثم اختيار عينة قوامها (١٤٦) كراسا من إجابات الدارسين على الامتحان النهائي للمساق، وحصر الأخطاء وتصنيفها، وتحليلها. وقد أظهرت نتائج التحليل، وجود أخطاء في كتابة الهمزة، أول الكلمة، ووسطها، ونهايتها، وفي التاء المربوطة، والألف في نهاية الكلمة، وعدم التفريق بين واو الضمير، والواو الأصلية، وواو الجماعة، وبين الألف المقصورة، والياء في نهاية الكلمة، وقد أوصى الباحثان بوجوب تخصيص وحدة مستقلة في مساق اللغة العربية(١) تختص بمهارات كتابة الهمزة، وزيادة عدد ساعات مساق اللغة العربية(١) من ساعتين إلى ثلاث ساعات.

Abstract:

This study aimed to specify the common spelling mistakes of Al- Quds Open University students in Arabic language(1) and classifying these mistakes according to the spelling skills listed in Arabic course(1) and identifying the possible and potential reasons behind making these mistakes. then to give some suggestions to treat them.

To achieve this the two researchers allocated the dictational rules found in the course, then chose a sample of (146) final exam answer booklets for students in Arabic course and identified these mistakes, classifying and analyzing them.

The results of the analysis showed that there are mistakes in writing the hamzah at the beginning, the middle and the end of the word , ataa al marbouta ,al – alef at the end of the word and the students inability to differentiate between waw adameer and alwaw al-asliya and waw al jamaa and between al alef almaqsourah and the yaa at the end of the word.

The two researchers recommended that there is a necessity to assian a unit in the course to deal with the correct writing al- hamzah and to increase the course from two to three credit hours.

مقدمة:

ينبع الاتجاه الحديث في تعليم اللغة العربية من وظيفتها وسيلة للاتصال وأداة للتعبير عن الأفكار، وهذا يفرض تدريسها على أساس مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، غير أن الكتابة تعد من أهم مهارات اللغة التي لا يمكن إغفالها؛ لإن كثيرا من العلماء عدوا الكتابة أهم المخترعات التي توصل إليها العقل البشري على الإطلاق، حيث إن الاتصال بالكلمة المكتوبة يحتاج إلى درجة عالية من الدقة والكفاءة من الكاتب. وسلامة الكتابة من حيث الرسم الإملائي لها دور كبير في تحقيق فهم المكتوب، وتيسير القراءة، بينما يؤدي الخطأ في رسم الحروف إلى تغيير المعنى وتشويه الكتابة، وإجهاد القارئ(١/ ٢، ١٩٣/ ٢٣٢)، ونظراً لأهمية الإملاء فقد حظي تعليمه بقدر كبير من الاهتمام في مراحل التعليم العام.

ومساق اللغة العربية "١" في جامعة القدس المفتوحة يهدف إلى إعانة الدارس على تقويم لسانه، وعصمة أسلوبه، وصحة أداء كتابته، ومساعدته على الكتابة الصحيحة التي تعتبر وسيلة مهمة في الاتصال، ولهذا احتل تدريس مساق اللغة العربية(١) في برامج جامعة القدس المفتوحة، مساحة مهمة، من حيث أنه يعتبر متطلباً جامعياً لكل البرامج، وعلى الرغم مما توليه جامعة القدس المفتوحة، من عناية في اختيار المشرفين الأكاديميين، من ذوي الخبرة العالية في اللغة العربية إلا أن الصيحات تتعدد بالشكوى من ضعف الدارسين، والخريجين، في اللغة العربية بصفة عامة وفي الإملاء بصفة خاصة، حيث تعالت الصيحات من كثرة الأخطاء الإملائية التي يرتكبها الدارسون أثناء الامتحانات، فتشيع في كتاباتهم الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية.

ولم تقتصر الشكوى على ضعف طلاب التعليم العام فحسب، بل تجاوزتهم إلى الخريجين، ويلاحظ ذلك من خلال اللحن والتحريف في لوحات الإعلان وشاشات التلفاز، والصحف اليومية، والكتب الرسمية وغير الرسمية، لذا فالشكوى ليست قاصرة على التعليم العام بل امتدت إلى الدارسين في الجامعات، وإذا أردنا البحث عن الأسباب التي يرجع إليها ضعف الدارسين في اللغة العربية بعامة، والإملاء بخاصة، نجدها كثيرة، والمشكلة الكبرى عندما يكون خريج الجامعة هو سر المشكلة حيث يصبح الأمر خطيراً.
ومع أن جامعة القدس المفتوحة تولي اهتماماً خاصاً لتدريس مساق اللغة العربية(١) للبرامج كافة، إلا أن هناك شبه اتفاق على ضعف مستوى الدارسين في مساق اللغة العربية، وهذا

يستلزم تضافر الجهود بين الجامعات الفلسطينية المسئولة عن تخريج الدارسين، للتغلب على الضعف في اللغة العربية ووضع اليد على المستوى الحقيقي لهذا الضعف في قواعد اللغة العربية. إن المهمة صعبة، أمام مواجهة هذه المشكلة، وقد دعا هذا الباحثين إلى التفكير، في إجراء مثل هذه الدراسة للتعرف إلى الأخطاء الإملائية الشائعة، لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة في منطقة خان يونس التعليمية في مساق اللغة العربية "١" ووضع الحلول لعلاجها.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين في جامعة القدس المفتوحة منطقة خان يونس التعليمية في مساق اللغة العربية؟ "١"؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما القواعد الإملائية في مساق اللغة العربية (١) التي تدرس بجامعة القدس المفتوحة؟
٢. ما أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى الدارسين؟
٣. هل تصل الأخطاء الإملائية المقررة في مساق اللغة العربية "١" إلى حد الشيوع؟
٤. هل توجد فروق بين عينة الدراسة في الأخطاء الإملائية تعزى لمتغير الجنس؟
٥. هل توجد فروق بين عينة الدراسة في الأخطاء الإملائية تعزى لمتغير التخصص؟
٦. ما الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى: -

١. تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين في مساق اللغة العربية "١".
٢. تصنيف الأخطاء الإملائية الشائعة تحت المهارات الإملائية الواردة في مساق اللغة العربية "١".
٣. التعرف إلى الفروق في الأخطاء الإملائية بين الذكور والإناث والتخصص.
٤. وضع اليد على الأسباب المحتملة والكافية وراء هذه الأخطاء.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين في مساق اللغة العربية "١" في (جامعة القدس المفتوحة) منطقة خان يونس التعليمية في الفصل الدراسي (٢٠٠٣٠٣)، وذلك وفقاً لما ورد من مهارات إملائية في المساق، ومن خلال كتابات الدارسين في الامتحان النهائي لذلك الفصل للاعتبارات الآتية: -

أ- يوضع امتحان اللغة العربية (١) في جامعة القدس المفتوحة وفق معايير علمية ترسل للمشرف الأكاديمي من قبل دائرة القبول والتسجيل والامتحانات ومتابعة دائرة الضبط والنوعية، تتضمن معايير الاختبارات العلمية، وللمزيد يمكن الرجوع إلى تكليفات المشرفين في إعداد الامتحانات النهائية.

ب- إن الإجابة عن امتحان نهاية الفصل إجابة تحريرية لبعض الأسئلة، وقد تدخل في نطاق التعبير التحريري الذي يعتبر نشاطاً لغوياً مهماً، لذلك اتجه النظر إليه ليكون موضوع الدراسة بالنسبة للمطالبة الإملائية للدارسين في جامعة القدس المفتوحة عن طريق التعرف إلى أخطائهم الإملائية الشائعة.

ج- إن أسئلة الامتحان النهائي تنصب على مادة درسها الطلاب وقرأوها وفهموها، ومن ثم أتيحت لهم الفرصة لوجود مصادر لمادة يكتبونها دون عناء، بحيث لا يشغلهم البحث عن المادة أو الفكرة عن إجادة الكتابة السليمة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من:

١. تقديم تصور معقول في ضوء نتائج الدراسة، يتضمن آلية جديدة لمكافحة الأخطاء الإملائية لدى الدارسين.
٢. قد تشكل هذه الدراسة منطلقاً للقيام بدراسات أخرى على مساقات أخرى في جامعة القدس المفتوحة تعزز هذه الدراسة، لا سيما أن الجامعة في تطور ونماء مستمرين في مقرراتها.
٣. الوقوف على حجم ظاهرة الأخطاء الإملائية عند الدارسين في الجامعة.

منهج الدراسة:

يتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

مصطلحات الدراسة:

الخطأ الإملائي الشائع : هو رسم الكلمة بصورة مخالفة لقاعدة رسمها المصطلح عليه، وذلك بزيادة حرف أو نقص حرف أو تغيير الحرف من ممدود إلى مقصور، ومن مربوط إلى مفتوح أو العكس، أو إبدال الحروف، أو قلب الحركات القصيرة، أو تقديم حرف أو تأخيره، وقد اعتبر الباحثان نسبة الشيوع ٤٠٪ .

مساق اللغة العربية " ١ " : من المتطلبات التأسيسية لبرامج جامعة القدس المفتوحة كافة(٤) . وهو يهدف إلى كشف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطلبة وتصحيحها وكتابتها كتابة إملائية صحيحة وفقاً لقواعد رسم اللغة العربية الخالية من الأخطاء الشائعة(٥/ د) .

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من إجابات الدارسين على الامتحان النهائي لمساق اللغة العربية " ١ " ، وقد كانت عينة الإجابات تساوي (١٤٦) إجابة والجدول الآتي يوضح ذلك :

الجدول " ١ "

البرامج	ذكر	أنثى	المجموع
التربية	٣١	٢٨	٥٩
الحاسوب	٩	٤	١٣
التنمية الاجتماعية	١٨	٦	٢٤
الإدارة	٢٠	٥	٢٥
العلوم الإدارية	٢٠	٥	٢٥
المجموع	١٠٨	٤٨	١٤٦

إجراءات الدراسة:

سيتبع الباحثان الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة : -

١ . حصر القواعد الإملائية المقررة في مساق اللغة العربية " ١ " لاستخدامها معياراً عند تحديد الأخطاء الإملائية للدارسين .

٢ . تحديد أسس حصر الأخطاء الإملائية وحساب الشيوع .

٣ . تحديد خطوات حصر الأخطاء الإملائية ب : -

أ. اختيار عينة ممثلة من إجابات الدارسين على الامتحان النهائي لمساق اللغة العربية " ١ " في الفصل الدراسي (٢٠٠٣٠٣) لتكون موضوعاً للدراسة.
ب. دراسة كتابات الدارسين وحصر الأخطاء وتحليلها وتصنيفها.
ت. رصد نتائج الدراسة ببيان حجم الأخطاء الإملائية التي أخطأ فيها الدارسون ونسبة شيوع هذه الأخطاء.
ث. بيان نوع الأخطاء الإملائية داخل كل مهارة إملائية ونسبة شيوعها.
ج. التعرف إلى أسباب الأخطاء الإملائية المفترضة من نتائج تحليل الأخطاء.
ح. تقديم مقترحات لعلاج هذه الأخطاء.

الدراسات السابقة:

قام حسن شحاته ١٩٧٨(٦) بدراسة هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية، لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي، وتحديد أسبابها وعلاجها، وأكدت النتائج أن من أكثر الأخطاء شيوعاً كتابة الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة، والألف اللينة، والتنوين. كما توصلت إلى أن من بين أسباب الوقوع في الأخطاء الإملائية يعزى إلى معلم اللغة العربية.

كما قامت نوال عبد المنعم قاضي، ١٩٨١ (١٦) بدراسة هدفت إلى تحديد حجم الأخطاء لدى عينة من التلميذات، في الهمزة أول الكلمة، والهمزة المتطرفة، والمتوسطة، والمد بأنواعه، وتاء التأنيث المربوطة، والمفتوحة، والتعرف إلى أسباب الأخطاء كما هي في الواقع، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحديد حجم الأخطاء الإملائية، وقد أظهرت الدراسة أن الأخطاء الإملائية تشيع عند التلميذات، كما أظهرت أن أسباب شيوع الأخطاء الإملائية يرجع إلى طريقة التدريس، وقصر حجم الموضوع الإملائي وقلة عدد حصص الإملاء.

وهدفت دراسة عبد الوهاب هاشم، وعثمان مصطفى ١٩٩١ (١٢) إلى قياس مدى إتقان طلبة كليات التربية، شعبة التعليم الابتدائي لمهارات الإملاء اللازمة للتلاميذ الذين سيقومون بتدريسهم، وأكدت نتائج الدراسة أن الطلاب المعلمين لا يتقنون مجموعة من المهارات الإملائية، والتي تمثلت في كتابة الهمزات بأنواعها، والألف اللينة، واستخدام علامات الترقيم.

كما هدفت دراسة أحمد رشوان ١٩٩٢ (٣) إلى حصر الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة شعبة التعليم الابتدائي، تخصص علوم ورياضيات، بكليات التربية بأسيوط

وقنا وأسوان، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف لدى عينة الدراسة (طلاب شعبة التعليم الابتدائي) في قواعد الإملاء، كما أظهرت أن الأخطاء الشائعة هي مظهر من مظاهر الضعف اللغوي العام لدى المتعلمين، وهي ترجع إلى الضعف اللغوي لدى المعلم.

كما قام حسني عمر ١٩٩٣ (٧) بدراسة هدفت إلى معرفة مستويات التمكن من استخدام علامات الترقيم لدى الطلاب المعلمين في سلطنة عمان، وجمهورية مصر العربية، بأسلوب الموازنة بينهما، وقد أظهرت النتائج انخفاض مستوى الطلاب في استخدام علامات الترقيم في سلطنة عمان وجمهورية مصر العربية.

وفي الإطار ذاته، قام سيد السائح حمدان ١٩٩٣ (٩) بدراسة هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية في كتابات معلمي المرحلة الابتدائية، أثناء تأهيلهم للمستوى الجامعي، ومعرفة أسباب هذه الأخطاء من وجهة نظر المعلمين والموجهين والخبراء، ووضع تصور مقترح لعلاج هذه الأخطاء دون تطبيقه، وأكدت النتائج وجود أخطاء إملائية شائعة في كتابات معلمي المرحلة الابتدائية، وأن السبب يعود إلى سوء إعداد المعلم، وعدم دراسته لقواعد الإملاء في مرحلة الإعداد.

كما قام محمد حسن المرسي ١٩٩٥ (١٣) بدراسة هدفت إلى التحقق من فعالية التعلم التعاوني، في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي، من خلال مجموعات التعلم التعاوني، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الإملاء والنحو، والمضمون في التعبير وترابط الفقرات، ولم تثبت الدراسة وجود فروق دالة بين البنين والبنات في هذا الأثر.

وهدفت دراسة ناهد درويش ١٩٩٥ (١٥) إلى معرفة المهارات الإملائية التي يجب أن يتقنها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك ببناء برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الأخطاء التي حصرت، وهي الهمزة أول الكلمة ووسطها وآخرها، والألف اللينة، والتنوين والتاء المربوطة والمفتوحة، وأكدت الدراسة على فعالية البرنامج المقترح في علاج الأخطاء لدى عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة شعبان غزالة ١٩٩٦ (١١) إلى معرفة الأخطاء الهجائية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية بالسعودية، وبناء برنامج لعلاج بعض الأخطاء، وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المعد في علاج الأخطاء التي تمثلت في الألف اللينة والمد.

وقد هدفت دراسة مصطفى إسماعيل موسى و خلف حسن محمد ٢٠٠١ (١٤) إلى معرفة أثر التدريب المباشر في تنمية مهارات تحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببور سعيد، ولتحقيق ذلك صممت وحدة للتدريب على تحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة، وصمم اختبار لقياس التحصيل في القواعد الإملائية، والنحوية المتصلة بالأخطاء الشائعة، لمعرفة العلاقة الارتباطيه بين التحصيل ومهارات تحليل الأخطاء، طبقت الأدوات على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وكان أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين، فيما يتصل بمستوى تحصيل القواعد الإملائية، والنحوية المرتبطة بالأخطاء الشائعة، ووجود فروق لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠١ , ٠) في التدريب على تحليل الأخطاء بالأسلوب المباشر، وتحديد أنواع الأخطاء الإملائية، وتصنيف الأخطاء اللغوية وتصميمها، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين، في شعبة اللغة العربية بكليات التربية على مهارات تحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة، وتقديم مقرر مقترح في تحليل الأخطاء اللغوية من خلال الصحف والمجلات والتلفاز.

كما هدفت دراسة حنان مصطفى راشد ٢٠٠٤ (٨) إلى معرفة مهارات الكتابة اللازم توافرها لدى الطالبة المعلمة، والتعرف على مدى تمكنها من هذه المهارات، وبناء برنامج لتنمية المهارات الكتابية والتحقق من فعاليته، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي مطبقة الأدوات على عينة قوامها (٧٤) طالبة معلمة من طالبات الفرقة الثالثة، شعبة التربية-تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية بجامعة الأزهر فرع القاهرة، وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥ , ٠) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، ووصولها إلى حد التمكن في المهارات الكتابية وقد أوصت الباحثة بضرورة تضمين برامج إعداد المعلم مقرراً يتناول قواعد الإملاء وعلامات الترقيم.

كما هدفت دراسة سعاد عبد الله المنيفي ٢٠٠٤، (١٠) إلى تتبع تطور التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من خلال نقصان أخطائهن الإملائية والنحوية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإجراء دراسة نظرية حول التعبير الكتابي وتحليل الأخطاء، وراجعت نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، ثم أجرت البحث باتباع ما يأتي:

- استكتاب التلميذات عينة البحث مقالين صُحِّحا من طرف مختصات في اللغة العربية، ثم راجعتها الباحثة، وتأكدت من ثبات التصحيح وصدقه.
- حصر المباحث الإملائية والنحوية التي أخطأت فيها التلميذات.

- تحديد الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية عند كل تلميذة من تلميذات الصفوف الثلاثة، وحساب النسبة المئوية للأخطاء في كل مبحث لكل صف دراسي.
- حساب الفروق بين أخطاء التلميذات الإملائية والنحوية في الصفوف الثلاثة.
- تفسير التطور في التعبير الكتابي كما يتمثل في نسبة الأخطاء من صف إلى صف دراسي آخر.

وقد تمثلت نتائج البحث فيما يأتي:

- تعددت المباحث الإملائية التي أخطأت فيها التلميذات فشملت (همزة القطع، وهمزة الوصل، وزيادة حرف، وحذف حرف، وإبدال حرف، والهمزة المتوسطة، والهمزة المتطرفة، والتاء المربوطة، والتاء المفتوحة، وفصل ما يجب وصله، ووصل ما يجب فصله، وزيادة سن، وحذف سن، وحركة المد، وتنقيط ما يلزمه نقط، واللام الشمسية والقمرية)، وظهرت أخطاء تعود إلى خطوط التلميذات. كما تعددت المباحث النحوية فشملت (كسر همزة إن وفتحها، والمفعول به، والضمائر، وخبر كان، وحروف الجر، والنعت، وإعراب الفعل المضارع، والإضافة، والاسم المعطوف، والفاعل، واسم إن، وأسماء الإشارة، والاسم المجرور بحرف جر، والمبتدأ، وخبر المبتدأ، والأسماء الموصولة، والحال، والمفعول المطلق، والبدل، والمنصوب على الاختصاص، واسم كان، والعدد، وخبر إن، ونائب الفاعل، وتأنيث الفعل مع الفاعل، والممنوع من الصرف، والأوزان التي يستوي فيها المذكر والمؤنث).
- توجد فروق بين أخطاء تلميذات الصفوف الثلاثة في المباحث الإملائية الآتية: (زيادة حرف، وحذف حرف، وفصل ما يجب وصله). وفي المباحث النحوية الآتية: (حروف الجر، والنعت، واسم إن، وخبر إن، والممنوع من الصرف، والأوزان التي يستوي فيها المذكر والمؤنث). وهذا يعني حدوث تطور في كتابة التلميذات بغض النظر عن نوع التطور.
- طرأ تطور إيجابي على أخطاء التلميذات في المبحث الإملائي: (زيادة حرف)، كما طرأ التطور الإيجابي أيضا على الأخطاء التي يمكن إرجاعها إلى خطوطهن، وحدث التطور الإيجابي في المبحثين النحويين: (حروف الجر، والنعت)؛ قلت أخطاء التلميذات بارتقائهن من صف إلى صف أرقى منه.

وهدفت دراسة محمد دهيم الظفري ٢٠٠٦(١٧) إلى تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة

في اللغة العربية عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؛ كما هدفت إلى تحديد العلاقة بين نوع الأخطاء وكمِّها وبين متغيرات : جنس الطالب ، وخبرة المعلم ، والتحصيل الدراسي ، وأخيرا الصف المدرسي ، وقد شارك في هذه الدراسة أربعمائة وستة وستون (٤٦٦) طالبا وطالبة ينتمون إلى عشر (١٠) مدارس ، اختيرت بشكل عشوائي ، وذلك بواقع مدرستين عن كل منطقة تعليمية ، إحداهما للبنين والأخرى للبنات ، ومن كل مدرسة من المدارس المختارة حُدِّد فصلان أحدهما لطلاب الصف الثالث وطالباته ، والآخر لطلاب الصف الرابع المتوسط وطالباته ، كما شارك في الدراسة مائة وأربعة وثلاثون (١٣٤ (من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة ، اختيروا بشكل عشوائي ، روعي فيه تمثيل المناطق التعليمية الخمس ، وقد شملت العينة بالإضافة إلى المعلمين اثنين وعشرين (٢٢) موجها وموجهة من وزارة التربية ، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب وطالبات الصفين الثالث والرابع المتوسط بلغت ثلاثة وثلاثين (٣٣) خطأ ، وبلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعا ٩٦٪ ، وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى ٠٥ , ٠ بين نوع الأخطاء الإملائية وكمها ، وبين بعض المتغيرات كالجنس وخبرة المعلم والتحصيل الدراسي للطالب وكذلك الصف المدرسي ، وقد نوقشت هذه النتائج في إطار نتائج الدراسات السابقة التي استعرضت في الجانب النظري للبحث .

تعقيب على الدارسات السابقة:

يتضح أن الدراسات السابقة اهتمت بتشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة في التعليم العام ، والتعليم الجامعي ، وتلتقي هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في معالجتها للمشكلة ذاتها ، ومعرفة الأسباب الحقيقية الكامنة وراء شيوع الأخطاء الإملائية بين طلبة جامعة القدس المفتوحة ـ منطقة خان يونس التعليمة في مساق اللغة العربية " ١ " .

نتائج الدراسة:

قام الباحثان بتحليل كتابات الدارسين في الامتحان النهائي لمقرر اللغة العربية " ١ " ومن خلال هذا التحليل سيجيبان عن أسئلة الدراسة .

أولاً : الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على " ما القواعد الإملائية في مساق اللغة العربية (١) التي تدرس بجامعة القدس المفتوحة؟

أ. قام الباحثان بحصر القواعد الإملائية المقررة في مساق اللغة العربية " ١ " لاستخدامها

معياراً في تحديد الأخطاء الإملائية .

وهذه القواعد هي :

الهمزة في أول الكلمة، والهمزة في وسط الكلمة، والهمزة في نهاية الكلمة . والتاء المربوطة، والألف في نهاية الفعل الثلاثي وغير الثلاثي، والتفريق بين واو الضمير والواو الأصلية وواو الجمع أو جمع المذكر السالم، والتفريق بين الألف المقصورة والياء في نهاية الكلمة . (٥/ ٧٦)

ثانياً : الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على " ما أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى الدارسين؟ " .

قام الباحثان بتطبيق المعيار " القواعد الإملائية المقررة في مساق اللغة العربية " ١ " على كتابات الدارسين وتتمثل فيما يأتي :

١ . الهمزة في أول الكلمة :

والجدول الآتي يوضح ذلك

الجدول " ٢ "

أخطاء عينة الدراسة في الهمزة أول الكلمة

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
الهمزة في أول الكلمة	الأرشاد	كتابة الهمزة على الألف	الإرشاد
	إستخدام	كتابة همزة قطع تحت الألف	استخدام
	بإسمه	كتابة همزة قطع تحت الألف	باسمة
	بالإبقاء	حذف الهمزة (خطأ مركب)	بالإبقاء
	الأنسان	وضع الهمزة على الألف	الإنسان
	أبن	وضع همزة قطع على الألف	ابن
	بالأنتماء	وضع همزة قطع على الألف	بالانتماء
	وأستئناف	وضع همزة قطع على الألف	واستئناف
	الأحراج	وضع الهمزة على الألف	الإحراج
	إضطر	وضع همزة قطع تحت الألف	اضطر
	أذكر	وضع همزة قطع على الألف	اذكر

من خلال جدول " ٢ " تبين أن عينة الدراسة قد أخطأت في كتابة الهمزة البادئة وكان الخطأ متكرراً في همزة الوصل وهمزة القطع ووضع الهمزة إما على الألف، أو تحت الألف، أو

حذفها في أماكن أخرى من المفترض أن تكون هذه الهمزة محققة .

٢ . الهمزة في وسط الكلمة :

الجدول "٣"

أخطاء عينة الدراسة في الهمزة المتوسطة

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
الهمزة في وسط الكلمة	المرؤه	كتابة الهمزة على واو	المروءة
	المروئة	كتابة الهمزة على نبرة	المروءة
	المروءأ	تكرار الهمزة	المروءة
	المرؤئه	كتابة الهمزة على واو ونبرة	المروءة
	المروؤه	كتابة الهمزة على واو وإضافة واو	المروءة
	المروأه	كتابة الهمزة على ألف	المروءة
	المروه	عدم كتابة الهمزة	المروءة
	المرأه	كتابة الهمزة على ألف وحذف الواو	المروءة
	المرأ	كتابة الهمزة على ألف وحذف الواو والتاء	المروءة
	المرأءه	كتابة الهمزة على ألف وعلى السطر وحذف الواو	المروءة
	المروئان	كتابة الهمزة على نبرة وإضافة ألف ونون	المروءة
	قرأه	كتابة الهمزة على ألف	قراءة
	قرئه	كتابة الهمزة على نبره وحذف الألف	قراءة
	قراء	حذف التاء المربوطة	قراءة
	اللئم	كتابة الهمزة على نبره	اللؤم
	اللؤوم	إضافة واو	اللؤم
	من أبنائوه	إلحاق واو بالهمزة	أبنائه
	أبناءه	كتابتها بعلاقتها بما سبقها	أبنائه
	أبناءهو	الهمزة على السطر وإلحاق واو بالهاء	أبنائه
	لأبناءنا	الهمزة على السطر وإلحاق النون والألف	لأبنائنا
	الراسئل	حذف الألف بعد السين وتقديمها بعد الراء	الرسائل
	شيئ	الهمزة على الياء دون تنوين	شيئاً
	من أنبياءهم	الهمزة على السطر بدون نبرة	أنبيائهم

من خلال الجدول "٣" تبين أن عينة الدراسة قد أخطأت في كتابة الهمزة في وسط الكلمة في مواقع عدة، وبأشكال مختلفة فنجد كتابتها على نبرة، ومرة على السطر وأخرى على واو أو زيادة حروف أو نقصان حروف بخلاف المعيار الذي وضع لذلك.

٣. الهمزة في نهاية الكلمة:

الجدول "٤"

أخطاء عينة الدراسة في الهمزة نهاية الكلمة

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
الهمزة في نهاية الكلمة	يبداء	كتابة الهمزة على السطر	يبدأ
	والبداء	إضافة الهمزة على السطر	والبدء
	ما بداء	كتابة الهمزة على السطر	ما بدأ
	يقراء	كتابة الهمزة على السطر	يقرأ
	مبتداء	كتابة الهمزة على السطر	مبتدأ
	القارى	إهمال كتابة الهمزة	القارئ
	القارء	حذف الألف اللينة وكتابة الهمزة على السطر	القارئ
	أتوكأو	إضافة واو بعد الهمزة	أتوكأ
	قال هي عصاي أتكئ	كتابة الهمزة على ألف لينة	أتوكأ

من خلال الجدول "٤" تبين أن عينة الدراسة قد أخطأت في كتابة الهمزة في نهاية الكلمة في مواضع عدة، منها كتابتها على ألف وعلى السطر، أو إضافة همزة أو حذف حرف تتكئ عليه الهمزة.

٤ . التاء المربوطة والهاء :

الجدول " ٥ "

أخطاء عينة الدراسة في التاء المربوطة والهاء

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
التاء المربوطة والهاء	الحياه	عدم اعجام التاء المربوطة	الحياة
	الكلمه	عدم اعجام التاء المربوطة	الكلمة
	الطيبه	عدم اعجام التاء المربوطة	الطيبة
	فاطمه	عدم اعجام التاء المربوطة	فاطمة
	المروءه	عدم اعجام التاء المربوطة	المروءة
	سرعه	عدم اعجام التاء المربوطة	سرعة
	الخطبه	عدم اعجام التاء المربوطة	الخطبة
	الصامطه	خطأ مركب	الصامتة
	عمليه	عدم اعجام التاء المربوطة	عملية
	متعدده	عدم اعجام التاء المربوطة	متعددة
	مكتوبه	عدم اعجام التاء المربوطة	مكتوبة
	مكروهه	عدم اعجام التاء المربوطة	مكروهة
	قراه	خطأ مركب	قراءة
	ألفاظة	كتابة الهاء تاء مربوطة	ألفاظه
	لباقتة	كتابة الهاء تاء مربوطة	لباقته

تبين من خلال الجدول " ٥ " أن عينة الدراسة قد أخطأت في كتابة التاء المربوطة، ورسمتها هاء، وكذلك اعتبار الهاء تاء مربوطة، بالإضافة إلى الأخطاء المركبة في أثناء الكتابة في الكلمات نفسها .

٥ . الألف في نهاية الكلمة :

الجدول "٦"

أخطاء عينة الدراسة في ألف نهاية الكلمة

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
الألف في نهاية	رما	تحويل الألف اللينة إلى ألف قائمة	رمى
الفعل الثلاثي	يحيا	تحويل الألف اللينة إلى ألف قائمة	يحيى
وغير الثلاثي	أقصا	تحويل الألف اللينة إلى ألف قائمة	أقصى
	عصا	تحويل الألف اللينة إلى ألف قائمة	عصى
	أمسا	تحويل الألف اللينة إلى ألف قائمة	أمسى

يلاحظ من كتابات عينة الدراسة تحويل الألف اللينة إلى ألف قائمة، مما قد يؤدي إلى تغيير المعنى والشكل العام للكلمة.

٦ . التفريق بين واو الضمير والواو التي تلحق بالأسماء :

الجدول "٧"

أخطاء عينة الدراسة في التفريق بين واو الضمير والواو التي تلحق الأسماء

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
التفريق بين واو الضمير	ولقد ختمواجتماعهم	تجاهل الألف الفارقة	ختموا
والواو الأصلية	لم يدرسون	وجود النون	يدرسوا
وواو الجماعة	لن تنالوان	إضافة النون	تنالوا
	لم تنفقوان	إضافة النون	تنفقوا
	لن تنالو	تجاهل الألف الفارقة	تنالوا
	لم يدرسون	إضافة النون مع وجود أداة الجزم	لم يدرسوا
	أنتم تحبوالحق	حذف النون بالرغم من عدم وجود أدوات	تحبون
	تحبوا	إضافة الألف بدلاً من النون	تحبون
	يشكوا	إضافة الألف الفارقة	يشكو
	مهندسوا المشروع	إضافة الألف إلى واو الجماعة	مهندسو

يظهر من الجدول "٧" أن أفراد عينة الدراسة قد أخطأوا في التفريق بين واو الضمير الواو التي تلحق بالأسماء، أو تأتي في آخر بعض الأفعال دون وعي بتأثير الأدوات التي تسبق

الأفعال الخمسة.

٧. كتابة الألف في نهاية الكلمة:

الجدول "٨"

أخطاء عينة الدراسة في كتابة الألف في نهاية الكلمة

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
التفريق بين الألف	النحوى	كتابة ألف لينة	النحوي
المقصورة والياء	الدللى	كتابة ألف لينة مع خطأ مركب	الدلالي
في نهاية الكلمة	الكتابى	كتابة ألف لينة	الكتابي
	الصرفى	كتابة ألف لينة	الصرفي
	الأسلوبى	كتابة ألف لينة	الأسلوبي
	الامدى	كتابة ألف لينة مع خطأ مركب	الآمدي
	الوظيفى	كتابة ألف لينة	الوظيفي

يظهر من الجدول "٨" أن أخطاء عينة الدراسة في كتابة الياء في آخر الكلمة ألفاً مقصورة لينة، مما يؤدي إلى إبدال حرف بحرف آخر.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث الذي ينص على "هل تصل الأخطاء الإملائية المقررة في مساق اللغة العربية "١" حد الشيوع؟"، قام الباحثان بحساب نسبة الأخطاء الإملائية في المعيار المعد لذلك على حجم العينة والجدول "٩" يبين ذلك:

الجدول "٩"

يبين نسبة الأخطاء الإملائية لعينة الدراسة

م.	المعيار	العينة	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
١	الهمزة في أول الكلمة.	١٤٦	١١٣	٪٧٧,٣٩
٢	الهمزة في وسط الكلمة.		٧٣	٪٥٠
٣	الهمزة في نهاية الكلمة.		٣٥	٪٢٣,٩
٤	التاء المربوطة.		١١٢	٪٧٦,٧
٥	الألف في نهاية الفعل الثلاثي وغير الثلاثي.		٣٢	٪٢١,٩
٦	التفريق بين واو الضمير والواو الأصلية وواو الجماعة.		٤٠	٪٢٧,٣٩
٧	التفريق بين الألف المقصورة والياء في نهاية الكلمة.		٧٨	٪٥٣,٤٢

يتبين من الجدول " ٩ " أن نسبة شيوع الأخطاء الإملائية لدى عينة الدراسة تشير إلى ارتفاع هذه النسبة في كتابة الهمزة أول الكلمة، حيث بلغت النسبة (٣٩, ٧٧٪)، والتاء المربوطة حيث بلغت النسبة (٧, ٧٦٪)، والألف في نهاية الكلمة حيث بلغت النسبة (٤, ٦٦٪)، كما يلاحظ شيوعٌ في الأخطاء الإملائية في كتابة الألف في نهاية الكلمة حيث بلغت النسبة (٤٢, ٥٣٪)، ويليها كتابة الهمزة في وسط الكلمة حيث بلغت النسبة (٥٠٪)، وهذا يعني وجود ضعف لدى الدارسين في المهارات الإملائية حسب ورودها في مقرر اللغة العربية " ١ "، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبد الوهاب هاشم (١٩٩١) ودراسة أحمد رشوان (١٩٩٢) ودراسة حسني عمر (١٩٩٣) ودراسة حنان راشد (٢٠٠٤).

رابعا: للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الذي ينص على " هل توجد فروق بين عينة الدراسة في الأخطاء الإملائية تعزى لمتغير الجنس؟ قام الباحثان بحساب الفروق بين الجنسين باستخدام اختبار z))، حيث تبين أن نسبة الأخطاء الإملائية عند الذكور أكثر من الإناث، حيث بلغت قيمة(z) ١٣, ٤، والجدول ١٠ يوضح ذلك

الجدول " ١٠ "

الفروق بين عينة الدراسة في الأخطاء الإملائية تبعا لمتغير الجنس باستخدام اختبار(z)

حجم العينة	الذكور	الإناث	قيمة (z)
١٤٦	٩٨	٤٨	١٣, ٤

يتضح من الجدول " ١٠ " أن قيمة z تساوي١٣, ٤ مما يعني أن نسبة الأخطاء الإملائية بين الذكور أعلى من الإناث وهذه الفروق عند مستوى دلالة ٥, ٠

خامساً: للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة الذي ينص على " هل توجد فروق بين عينة الدراسة في الأخطاء الإملائية تعزى لمتغير التخصص؟ قام الباحثان بحساب الفروق لعينة الدراسة بين البرامج الأكاديمية باستخدام اختبار(z) والجدول ١١ يوضح ذلك:

الجدول " ١١ "

الفروق بين عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص باستخدام اختبار(z)

البرامج	الجنس	النسبة المئوية	قيمةz
التربية	ذكور٣١ إناث٢٨	٥٢,٥ ٤٧,٥	٠,٣٨
الحاسوب	ذكور٩ إناث٤	٦٩,٦ ٣٠,٨	١,٣٥
التنمية الاجتماعية	ذكور١٨ إناث٦	٧٥ ٢٥	٢,٤٥
الإدارة	ذكور٢٠ إناث٥	٨٠ ٢٠	٣
العلوم الإدارية	ذكور٢٠ إناث٥	٨٠ ٢٠	٣

من خلال الجدول١١ يتضح أن أخطاء الذكور تساوي أخطاء الإناث في تخصص التربية ، وقد تكون أخطاء الإناث أكثر من أخطاء الذكور حيث بلغت قيمةz ٠,٣٨ ، أما في تخصص الحاسوب فنجد أن الأخطاء لدى الإناث تفوق الأخطاء لدى الذكور ، في حين أن الأخطاء لدى الذكور تفوق الأخطاء لدى الإناث في برنامج التنمية الاجتماعية ، ونلاحظ أن نسبة الأخطاء لدى الذكور تفوق نسبة الأخطاء لدى الإناث في برنامجي الإدارة والعلوم الإدارية

سادساً : للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة الذي ينص على " ما الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء؟ "

قام الباحثان بمقابلة مجموعة من الدارسين في منطقة خان يونس التعليمية ومناقشة الأسباب المحتملة للأخطاء الإملائية مع المشرفين الأكاديميين وخرجا بمجموعة من الأسباب وهي :

١ . ضعف متراكم من التعليم العام نتيجة لسياسة الترفيع الآلي في المدارس .
٢ . ندرة القراءة الخارجية للدارسين .
٣ . عدم تعزيز معلمي المواد المختلفة لمعلم اللغة العربية في التعليم العام في كتابات الطلاب .

٤ . عدم مزاولة الكتابة إلا في الحالات الضرورية والامتحانات والواجبات المنزلية والتعيينات.

٥ . غياب دور الأسرة في متابعة الأبناء في مراحل التعليم العام، وبخاصة في مهارات الإملاء والتعبير التحريري.

٦ . اعتماد نسبة الامتحان في الثانوية العامة المعيار لقبول الطلاب المعلمين في تخصص اللغة العربية دون رغبة.

٧ . تخصيص حصة واحدة أسبوعياً لتدريس مهارات الإملاء في التعليم العام فقط وهذا قليل.

٨ . عدم معرفة الدارسين بقواعد النحو يؤدي إلى الأخطاء الإملائية.

٩ . عدم توافق النظام الصوتي مع النظام الكتابي للكلمات تطابقاً كاملاً.

١٠ . عدم التزام بعض الدارسين بحضور اللقاءات الإسبوعية.

١١ . إهمال بعض الدارسين لقواعد مهارات الإملاء مثل عدم كتابة التاء المربوطة بشكلها الكامل.

التوصيات والمقترحات:

من خلال نتائج الدراسة يقترح الباحثان المقترحات الآتية :

١ . التدرج في الجانب المعرفي في مهارات الإملاء من السهل إلى الصعب وذلك في التعليم العام .

٢ . زيادة عدد حصص الإملاء والتعبير الكتابي في التعليم العام .

٣ . تخصيص وحدة مستقلة في مساق اللغة العربية " ١ " تختص بمهارات كتابة الهمزة أول الكلمة ووسطها وآخرها .

٤ . زيادة عدد ساعات مساق اللغة العربية " ١ " من ساعتين إلى ثلاث ساعات .

٥ . تخصيص سؤال ضمن التعيينات لمساق اللغة العربية " ١ " يشمل كتابة تقرير يتضمن المهارات الإملائية .

٦ . تفعيل ندوات وورش عمل للدارسين في المناطق والمراكز التعليمية لتطوير المهارات الإملائية .

٧ . تعاون المشرفين في التخصصات المختلفة والمقررات المطروحة، في الجامعة لمكافحة ظاهرة تفشي الأخطاء الإملائية وتنبيه الدارسين لخطورة هذه الأخطاء . ٨

٨ . حث الباحثين على دراسة الأخطاء الإملائية في مساقات أخرى .

٩ . الشروع بدراسات تبين أسباب شيوع الأخطاء الإملائية في مراحل التعليم العام .

١٠ . تنمية مهارة الكتابة للدارسين في مراحل تعليمية مختلفة .

١١ . تعاون المشرفين في علاج الأخطاء الإملائية في المساقات الأخرى .

المصادر والمراجع

١ . إبراهيم عبد العليم ١٩٦٦ ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط١ ، دار المعارف المصرية ، القاهرة .

٢ . إبراهيم محمد عطا ، ٢٠٠٥ ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، ط١ ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .

٣ . أحمد محمد علي رشوان ، ١٩٩٢ ، الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلاب شعبة التعليم الابتدائي ببعض كليات التربية ، أسبابها ، ومقترحات لعلاجها " دراسة ميدانية " ، كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط .

٤ . جامعة القدس المفتوحة ، ٢٠٠٥ ، دليل الجامعة .

٥ . جامعة القدس المفتوحة ، ١٩٩٥ ، مقرر لغة عربية " ١ " .

٦ . حسن شحاتة ، ١٩٧٨ ، الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي ، تشخيصها وعلاجها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٧ . حسني عمر ، ١٩٩٣ ، مستويات التمكن من استخدام علامات الترقيم لدى الطلاب المعلمين في سلطنة عمان وجمهورية مصر العربية " دراسة مقارنة " ، مجلة التربية ، العدد٢٨ ، جامعة الأزهر .

٨ . حنان مصطفى راشد ، ٢٠٠٤ ، برنامج لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبة المعلمة بكليات الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر وأثره في أدائهم التدريسي ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس العدد ٣٣ أبريل ٢٠٠٤ ص٤٧ .

٩ . سيد السائح حمدان ، ١٩٩٣ ، دراسة تحليلية للأخطاء الإملائية لمعلمي المرحلة الابتدائية أثناء تأهيلهم الجامعي ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي .

١٠ . سعاد عبد الله المنيفي ، ٢٠٠٤ ، تطور التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض متمثلاً في نقصان أخطائهن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود / كلية التربية / قسم المناهج وطرق التدريس .

١١ . شعبان غزالة ، ١٩٩٦ ، الأخطاء الهجائية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية بالسعودية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ٣٥ ، مارس ١٩٩٦ .

١٢. عبد الوهاب هاشم سيد وعثمان مصطفى عثمان، ١٩٩١، قياس مدى إتقان طلاب كليات التربية شعبة التعليم الابتدائي لمهارات الإملاء اللازمة للتلاميذ الذين سيقومون بالتدريس لهم، كلية التربية بقنا، جامعة أسيوط.
١٣. محمد حسن المرسي، ١٩٩٥، مدى فعالية التعليم التعاوني في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي.
١٤. مصطفى إسماعيل مرسي، خلف حسن محمد، ٢٠٠١، أثر التدريب المباشر في تنمية مهارات تحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببور سعيد، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣) ٢٠٠١.
١٥. ناهد درويش، ١٩٩٥، برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية البنات، جامعة عين شمس.
١٦. نوال عبد المنعم قاضي، ١٩٨١، التخلف الإملائي، رسالة ماجستير منشورة، جدة، السعودية، تهامة للنشر.
١٧. محمد دهيم الظفري ٢٠٠٦ الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت (دراسة تشخيصية تحليلية).
http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/kashaf/all.asp?id=4

الثقافة والتغيير في العالمين العربي والإسلامي: تحديات وفرص

أ. د. حسن عبدالرحمن السلوادي*

* مدير برنامج البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معالجة موضوع الثقافة والتغيير الحضاري في ظل العولمة التي تعبر -في رأي كثير من الباحثين- عن المركزية الأوروبية في نزوعها الدائب، وسعيها الحثيث إلى تنميط البشر والقيم والمفاهيم وفق معاييرها الجديدة.

وقد اخترت موضوع الثقافة لإدراكي بأن من الصعوبة بمكان مقاربة ظاهرة العولمة وانعكاساتها بمعزل عن بعدها الثقافي، ولا سيما بعد ظهور ما يسمى بالثقافة الإلكترونية التي تغلغلت في أرجاء العالم غير أبهة بالحواجز والأسوار والمسافات، مما شكل تحدياً سافراً للأمم والشعوب التي تعتز بقيمها الثقافية والحضارية كالشعوب العربية والإسلامية.

من هنا تنبع الإشكالية التي تحاول هذه الدراسة معالجتها، واقتراح الحلول والآليات لإنجاز عملية التغيير والتحديث واستيعاب مفرداتهما بعد دراسة مظاهر الأزمة التي تمر بها ثقافتنا والتحديات التي تواجهها والمقومات التي تتوافر لديها، والتي ينبغي استثمارها لتحقيق الحداثة والتناغم مع معطيات العصر.

وقد استخدم الباحث منهجاً قائماً على الاستقراء والتحليل، وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها ضرورة العمل على وضع استراتيجية للتنمية الشاملة تأخذ في اعتبارها متطلبات التغيير ووسائله في إطار البعد الثقافي، وهو المحور الأساس الذي بنيت عليه هذه الدراسة.

Abstract:

The study aims at presenting the issue of culture and civilization change through globalization which as many believe represents European centralization in its constant efforts to classify people, values and concepts according to its new criteria.

The researcher chose the topic of culture because it is very hard to compare the issue of globalization with its reflective results in isolation from the cultural dimension specially after the emergence of the widely spread electronic culture. This in effect, has become a stark challenge for nations which highly estimate their cultural and civilized values like the Arab countries.Thus, there is a contradiction that is created in this respect.

This study tries to handle this contradiction and offer solutions and mechanisms to deal with these processes of change and modernization and to understand their terms after studying the aspects of the crisis and challenges that our culture is undergoing, and the challenging facing at the essential aspects that our culture posseses should be wisely utilized to achieve modernization and harmony with the spirit and features of the current age.

The researcher has used a method based on induction and analysis. One of the basic results that he has reached is the necessity to put a strategy for comprehensive development which takes into consideration change requirements and thier means in the cultural dimension the major aspects which the study is based upon.

مقدمة:

شكل موضوع العولمة في العقدين الأخيرين محوراً رئيساً لعدد كبير من الندوات والملتقيات الفكرية والثقافية، إضافة إلي عشرات المؤلفات والدراسات والأبحاث. وكان الإجماع منعقداً على أن العولمة تمثل تحدياً كبيراً لأمتنا العربية والإسلامية، بصرف النظر عن الاختلاف في منطلقات المقاربة، وزوايا النظر، ونقاط التركيز؛ فالإنسانية اليوم تقف على أعتاب عصر جديد هو عصر الثورة الصناعية، أو عصر المعلوماتية الذي أضحى سمة مميزة لحضارة القرن الحادي والعشرين بما يجري فيه من اكتشاف للفضاء، واقتحام للمحيطات، وثورة في مجال الجينات والهندسة الوراثية، واستخدام واسع النطاق للإلكترونيات " التي أدخلت الإنسان من أوسع الأبواب في عصر الاتصالات الشاملة، والطرق الفسيحة (Autoroutes) لانتقال المعلومات، مما ألغى المسافات بين شعوب المعمورة، وأسهم بشكل ملحوظ في صياغة مجتمعات الغد وثقافاتها وفق نمط يكاد يكون أكثر تشابها وتوحداً "[١]

ومن المؤكد أن العالم العربي والإسلامي ليس بمنأى عن هذه التحولات المتسارعة، فهو جزء من المجتمع الدولي يؤثر فيه ويتأثر به؛ ولأن الإسلام دين عالمي لا يخص المسلمين وحدهم؛ ولأن علاقات المسلمين مع غيرهم منضبطة في إطار الأخوة الإنسانية، فإن المتغيرات العالمية الراهنة التي واكبت ثورة الاتصالات والمعلومات تصيب العرب والمسلمين، كما تصيب غيرهم في حاضرهم ومستقبلهم سياسياً واجتماعياً واقتصادياً وثقافياً.

ولعل من الصعوبة بمكان مقاربة ظاهرة العولمة وانعكاساتها دون ربط الموضوع ببعده الثقافي، فالثقافة التي كانت دائماً مرجعاً أساسياً لفهم سلوكيات الشعوب في الحاضر والمستقبل، أضحت اليوم قضية استراتيجية على الصعيد العالمي بفضل التطور التقاني الذي زاوج بين الثقافة والتقانة، وحوَّل الثقافة إلي سلعة نجم عنها ظهور ما سمي بالثقافة الإلكترونية التي تغلغلت في أرجاء العالم غير آبهة بالحواجز والأسوار والمسافات، مما شكل تحدياً سافراً لكثير من الأمم والشعوب، ولا سيما شعوب البلدان النامية، التي تعتز بقيمها الثقافية والحضارية المستمدة من منابع وفضاءات روحية كونية كالشعوب الإسلامية.

من هنا تنبع الإشكالية التي تحاول هذه الدراسة معالجتها، واقتراح الحلول والوسائل لمواجهتها والحد من أخطارها، فهل الثقافة العربية والإسلامية قادرة بإمكاناتها الذاتية، وعناصر الإبداع في مكوناتها الرئيسة على التفاعل الخلاق، والاندماج السلس مع معطيات العولمة وآثارها؟، أو أنها ثقافة مأزومة تعبر عن واقع مأزوم؟. وإذا كان الواقع كذلك فما

أبرز التحديات التي تواجه ثقافتنا في المستويين الداخلي والخارجي؟ وهل هناك من فرص لتجاوز هذه الأزمة والتغلب عليها؟ . وما الوسائل الكفيلة بتحقيق ذلك؟ هل هي الانفتاح المطلق على ثقافات الآخرين، أو الانكفاء على الذات والتقوقع في شرنقة تحجب عنها أشعة الشمس ورياح التغيير، أو اللجوء إلى منهج التوفيق أو التلفيق الذي تبناه رواد النهضة العربية والإسلامية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين؟

وتوطئة للإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها، لا بد من الإشارة إلى أمرين يشكلان محددين رئيسين للدراسة :

الأول: إن من التبسيط المتناهي للأمور التعامل مع مفهوم الثقافة اليوم انطلاقاً من التعريفات التقليدية السابقة[٢] باعتبارها القدر الثابت والجوهري والمشترك من السمات والقسمات العامة، وأنماط السلوك التي تميز حضارة ما من غيرها من الحضارات، وتجعل للشخصية طابعاً تتميز به عن الشخصيات الأخرى، وتكسبها هويتها الخاصة بها[٣] .

هذا التعريف أو ما يقاربه كان كافياً بحد ذاته عندما كانت المجتمعات تتحكم بوسائلها الخاصة بالتنشئة الاجتماعية لأبنائها، ولم يكن للمؤثرات الخارجية كبير أثر في البنية الثقافية، ولكن في ظل التدفق الهائل للأفكار والقيم وأنماط السلوك الذي واكب الثورة المعلوماتية المعاصرة، لم تعد مفردة الثقافة تحتمل المعاني اللغوية والرموز والكنايات التي تفرعت عنها، بل إنها لم تعد نتاجاً وطنياً خالصاً، ولم تعد النظم السياسية والاجتماعية قادرة على التحكم بالتنشئة الاجتماعية، وبالتالي بمصادر الثقافة الوطنية ومغذياتها .

الأمر الثاني، ويتعلق بمصطلح الثقافة الذي ستتعامل به في دراستنا . أهو الثقافة الإسلامية؟ أم الثقافة العربية؟ أم الثقافة العربية الإسلامية؟ فإذا كان مفهوم الثقافة قد طرأ عليه تغيير جذري بحكم الانفتاح الواسع بين الثقافات، فإن هذا التغيير لا يعني الإقصاء أو التهميش أو الذوبان، على الرغم من أن الثقافة الغربية الحالية تسعى لتحقيق هذا الهدف، وتعمل من أجله بكل السبل المتاحة لديها، وإنما يعني أن الثقافات المستهدفة يزداد تمسكها بمقومات هويتها ووجودها، بقدر ما تتعرض له من ضغوط خارجية تحاول الانتقاص من هذه المقومات أو خلخلة بنيانها، وتوهين عراها المتأصلة فيها منذ بداية وجودها وحراكها على مسرح التاريخ البشري . ومن المؤكد أن وجود المناعة في المكوِّن الثقافي لدى الأمة يجعلها عصية على الإلغاء أو التهميش أو الذوبان كما يريد الآخرون ويسعون إليه، ولهذا آثرت استخدام مصطلح الثقافة العربية الإسلامية ؛ لأن الشعوب المنضوية تحت لواء الإسلام تستند ثقافاتها إلى حد كبير إلى العقيدة الإسلامية

وتعاليمها، وإنجازات حضارتها مما يشكل عاملا مشتركا بين أبناء هذه الشعوب بغض النظر عن وجود مكونات ثقافية أخرى كالبيئة الجغرافية، والبنى الاجتماعية، والأعراف والتقاليد والماضي التاريخي، قد تتفاوت وتتباين من شعب إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى.

ومن المسلمات التي يتعذر علينا إغفالها أو تجاهلها في هذا السياق، أن الحراك الحضاري للأمة العربية الإسلامية قد نما وتطور، وأعطى ثماره اليانعة للإنسانية في ظل الشريعة الإسلامية ؛ فالإسلام هو الذي طبع ثقافة أمتنا وصبغها بطابعه وصبغته، فعاداتها وتقاليدها وأعرافها وآدابها وفنونها وسائر علومها الإنسانية والاجتماعية والتطبيقية، وكذلك نظرتها للكون والذات والآخر، كل ذلك وما ماثله قد انطبع بالطابع الإسلامي، واصطبغ بمبادئه وتشريعاته، مما يصح معه القول: إن ثقافتنا عربية الجذور، إسلامية الهوية، وإن معيار الدخول والخروج في ميدان هذه الثقافة والقبول والرفض هو المعيار الإسلامي الذي يرتكز إلى قاعدة التوحيد في العقيدة، والعدل والإحسان والتقوى والوسطية في السلوك والتعامل مع الآخرين، وهي مرتكزات أصابها في عصور التخلف والركود، ولا سيما في العصرين المملوكي والعثماني، خلل حرفها عن مقاصدها وغاياتها، ودفع بأصحابها إلى هاوية من الجمود والانغلاق مما عطل مسيرتهم الحضارية، وشل قدراتهم على الإبداع والابتكار والإسهام الفاعل في التقدم البشري والحضارة الإنسانية.

وتأسيساً على ما سبق سنحاول في هذه الدراسة إبراز أهم التحديات الداخلية والخارجية التي تجابه الأمة على مختلف الأصعدة، وبيان مخاطرها وآثارها في مسيرتها النهضوية، ونقوم بعد ذلك بتشريح الواقع وسبر أغواره، وإبراز مكامن ضعفه والأولويات التي تمكِّن الأمة حال استخدامها لها بطريقة مجدية وفاعلة من أن تجد لها مكانة متميزة في دائرة الحضارة العالمية المعاصرة التي تتسارع خطاها، وتتصاعد وتيرة تقدمها بصورة لافتة للنظر، ومحاولة الاندماج فيها من موقع الفاعل المؤثر، لا موقع التابع المقلِّد كما كان دأبنا منذ قرون.

التحديات التي تواجه الثقافة العربية والإسلامية

تتعدد مصادر التحديات التي تواجه ثقافتنا العربية والإسلامية بقدر ما تضعف المناعة لدى الفرد والمجتمع، ولكن المصدر الأساس الذي يأتي منه التحدي الأكبر لهذه الثقافة يكمن في السياسة الاستعمارية الجديدة التي تسود العالم اليوم، والتي ترمي إلى تنميط البشر والقيم والمفاهيم وفق معاييرها الجديدة، والسعي إلى صياغة هوية شمولية تفرضها في الواقع الإنساني

في إطار مزيف من التوافق القسري والإجماع المفروض بالقوة [٤].

نحن – إذاً – أمام حالة بدأت تأخذ طابعاً كونياً، وتضع لها أهدافاً للسيطرة الثقافية والتنميط الثقافي الكونيين، ونعني بذلك أمركة العالم ثقافياً عن طريق فرض الهيمنة بوسائل الاستقطاب غير المباشر والمتمثلة في الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة. يقول عبد الإله بلقزيز " إن العولمة الثقافية ما هي إلا التعبير المكشوف عن السيطرة الثقافية الغربية التي توظف مكتسبات الثورة المعلوماتية لهذا الغرض "[٥] وفي السياق نفسه يرى سمير أمين أن العولمة طرحت نفسها كأيديولوجيا تعبر عن النسق القيمي للغرب على حساب النسق القيمي للحضارات الأخرى " [٦].

فالعولمة – إذاً – هي في حقيقتها شكل من أشكال النهضة الغربية الجديدة التي تعبر عن المركزية الأوروبية في العصر الحديث، والتي بدأت منذ الكشوف الجغرافية في القرن الخامس عشر، حيث وجهت بوصلَتَها الأطماعُ الغربية والإمبريالية، والرغبة في الاستئثار بخيرات الدول المستعمرة، ونهبها بالقوة والغلبة العسكرية، وأراد الغرب أن يعيد الكرة في مرحلة ما بعد التحرر، فأفرز أشكالاً جديدة للهيمنة عن طريق خلق مفاهيم، وتوزيعها خارج حدوده مثل العولمة، والعالم ذي القطب الواحد، ونهاية التاريخ، وصراع الحضارات، والثقافة العالمية، والعالم قرية واحدة. وكلها مفاهيم تكشف عن سيطرة المركز الغربي على الأطراف الممثلة في دول العالم الثالث، وتجعل المثقفين في هذه البلدان يلهثون وراءها بالشرح والتفسير والتعليق.

ويبدو أن العالم العربي والإسلامي في هذه الحقبة التاريخية أكثر استهدافا من غيره لهذه الظاهرة وغيرها، بسبب موقعه وثرواته ومقاومته الشعبية المتنامية للمشروع الصهيوني الذي فرضه الغرب على المنطقة، فهو تعرض، وما زال يتعرض، لحركة انتقال بشكل مكثف وغير مسيطر عليه للأفكار والعقائد والقيم والعادات الغربية بهدف التأثير في ثقافته وسلوك أبنائه ومعتقداتهم، وتكوين أنساق من الاتجاهات السلوكية والقيمية أو أنماط وأساليب من التفكير والرؤية لدى تلك المجتمعات والشعوب بما يخدم مصالح الجهة، أو الجهات التي تمارس عملية الاختراق وأهدافها. [٧]

وبدا العالم العربي والإسلامي في ظل هذه المعطيات، وكأنه أدخل إلى امتحان يفضي –لو انتهى إلى غايته– إلى سلب ثقافتنا وتهديد وجودنا الحضاري، فالتهديد الغربي، والتشويه والعدوان والنزوع العنصري وقلب المفاهيم، والتلاعب بها وازدواج المعايير والمكاييل، يصيب عالمنا بالرعب، ويخلخل منظومة قيمنا، ويهدد أوطاننا، ويزجها في صراعات داخلية ومآزق خارجية.

ومما يزيد الأمرخطورة أن ثقافة العولمة التي تتحدى الهوية العربية والإسلامية، وتتصارع معها هي ذات خصائص معينة تجعلها تتميز بالقوة والدعم الذي تفتقدهما الثقافة العربية والإسلامية، فهي ثقافة يصاحبها في الغالب خطاب تقني وعلمي، يتوقع أن يسود العالم عن طريق آلياته ووسائطه المتجددة التي بدأت تشهد تحولات جذرية وعميقة، هدفها تسريع عملية الاتصال والانتقال دون اعتبار للعوائق والاعتبارات السياسية والحدود الجغرافية بين الدول، مما يشكل خطراً حقيقياً على الشعوب التي لم تشارك في صياغة نموذجها الحضاري القديم أو تجديده وفق قواعد العلم والتقنية الحديثة.

وفي سعيها للتسلط والهيمنة على ثقافات العالم وتنميطها واحتوائها في إطارها الخاص وقيمها الذاتية، تبنّت المركزية الغربية شعار الثقافة العالمية التي أضحى تحقيقها وتجسيدها على أرض الواقع على رأس الأهداف الاستراتيجية التي تتبناها دول هذا المركز وتسعى إلى تحقيقها، ففي الوقت الذي تدعو فيه العولمة إلى تحرير رؤوس الأموال والسلع من أي ضوابط تحد من حركتها[٨] فإنها تدعو إلى إيجاد ثقافة بلا حدود خاصة بعد أن أسهم التطور الثقافي في مجال الاتصالات والمعلومات في تحقيق التزاوج بين الثقافة والتقانة الذي أشرت إليه سابقا، وبالتالي تحول الثقافة إلي سلعة يسهل تداولها بين الشعوب.

ويؤكد كثير من الباحثين أن هذه الثقافة العالمية آخذة في التشكل والانتشار على حساب الهويات الثقافية المحلية والقومية، يقول روني جان ديبوي: "ما يؤخذ على العولمة تنميطها للأخلاق وقضاؤها على ثقافات العالم لصالح تكوين حضارة مادية تكرس هيمنة الأطراف القوية وسيطرتها"[٩].

ولتحقيق هذا الهدف تروج وسائل الإعلام التابعة لهذه الثقافة مصطلحات بهدف التخفيف من مستوى عدم الندية والتكافؤ بين الثقافات، وضمانا لتسويق مخرجات الثقافة المركزية، والتعاطي مع مفرزاتها دون تحفظ أو حرج، ومن هنا برزت مصطلحات ومفاهيم مثل: المثاقفة والتفاعل الثقافي والتداخل الحضاري، وهي مفاهيم تنتهي إلى أن ثقافة المركز هي الثقافة النمطية التي ينبغي على الثقافات الأخرى احتذاؤها والسير على منوالها، وبذلك تنتهي أسطورة التعددية، وتتأسس العلاقات بين الثقافات المختلفة، وفق معادلة جديدة عنوانها: عالم متعدد لصالح عالم أحادي الطرف، وثقافة تبدع، وثقافات تستهلك، وثقافة تصدر وثقافات تنقل، وبطريقة لا شعورية، وطبقاً للقاعدة الخلدونية: "المغلوب مولع أبداً بالاقتداء بالغالب"[١٠] وتحت أثر تقليد المركز. والانبهار بثقافته يجري استعمال طرق تفكيره ومذاهبه إطاراً مرجعياً دون مراجعة أو نقد، وتبنيها وإطلاقها واعتبارها الثقافة العالمية الممثلة

لجميع الثقافات .

ومكمن الخطورة في انتشار هذه الظاهرة " أنها تعمل وبشكل تدريجي مبرمج على تحطيم الولاء للقيم التراثية والدينية الأصلية، والولاء للوطن والأمة، وإحلال أفكار وولاءات جديدة محلها " (١١)، في محاولة لعولمة السلوك المهني والوظيفي، ونشر الثقافة الاستهلاكية، ثم اعتماد هذه المفاهيم الغربية المعولمة باعتبارها الحل العالمي الأفضل لمشاكل البشرية كافة .

ومع تصاعد وتيرة الليبرالية، والدعوة إلى الحرية والانفتاح على الآخرين، لم يعد من السهل إيقاف هذا الضخ المسعور للقيم والأفكار الغربية " حتى بات من الصعب، إن لم يكن من المتعذر، الوقوف في وجه هذا التيار الجارف، وإلاّ تعرضت شعوب العالم الثالث لحملة أكثر وحشية للانتقاد والقذف بكل صفات الانغلاق والتخلف والرجعية " (١٢)، والأصولية والإرهاب الذي أضحت تهمته سيفاً مصلتاً على رأس كل من يتبنى نهج المقاومة، والتصدي لهذه المخططات التي تستهدف الهوية الوطنية، وتعمل على توهين الشعور بالانتماء للوطن، وإضعاف علاقة الفرد بأمته، ومسخ شخصيته المستقلة كي يدخل مجبراً غير مختار في منظومة العولمة الثقافية، وهو ما عبر عنه توماس فريدمان بقوله : " العولمة أمر واقع وعلى اللاعبين العالميين الانسجام معها واستيعابها، أو الإصرار على العيش في الماضي، وبالتالي خسارة كل شيء، ولا بد من قبول الأمر الواقع " (١٣).

ولا شك في أن المخاطر التي تتعرض لها الهوية العربية، إنما هي مقدمة لمخاطر أعظم على الدولة الوطنية والاستقلال الوطني، والإرادة الوطنية، والثقافة الوطنية، فالعولمة تعني تبعية الأطراف للمركز، وتجميعاً لقوى المركز، وتفتيتاً لقوى الأطراف بإثارة النعرات والتجاذبات والاستقطابات العرقية والطائفية والقبلية داخل الدولة الواحدة (١٤)، مثلما يجري الآن في أفغانستان والعراق ولبنان والسودان حيث تلجأ الإمبريالية الغربية بوسائلها المختلفة إلى إبراز الخصوصيات والهويات والتعددية الثقافية للأقليات العرقية والطائفية بهدف القضاء على وحدة الثقافة ووحدة الوطن ووحدة المصير .

وبعد فإن الكيفية التي عرضناها لتركيبة الثقافة العربية الإسلامية، والتشكيلة المنتظر تحقيقها في المستقبل لعالم القرية الكونية بما ينطوي عليه من مظاهر الهيمنة والتسلط والاحتواء القسري لثقافات الآخرين، تضعنا أمام تحد كبير يحتم علينا تحديد موقفنا الذي ينسجم وعظمة فكرنا الإسلامي، والأسلوب الذي يكون لنا فيه دور فاعل في تركيبة هذا النظام العالمي، وذلك لن يتحقق دون العودة إلى آليات صنع التاريخ والحضارة التي نمتلكها، وإعادة تشكيل الوعي العربي الإسلامي بصورة تحقق النفع للإنسانية، وتحول دون استئثار هذا الطرف أو ذاك لفرض

نموذجه الثقافي على الآخرين، فهل لدى ثقافتنا من المقومات والفرص، ما يمكنها من تجاوز الأزمة التي تمر بها من جرّاء اصطدامها المباشر مع تحديات العولمة الثقافية، وإصرار الغرب على لجم أي محاولة تحديثية عربية أو إسلامية ووأدها في مهدها وعدم السماح لها بامتلاك ناصية التكنولوجيا وتوطينها، ولو في حدودها الدنيا؟ وهل نملك القدرة، أفراداً ومؤسسات، على إجراء عملية تركيبية مبدعة، تؤدي إلى قيام تركيب فكري جديد مستقبلي، يشكل إطاراً مرجعياً للسياسات الثقافية العربية والإسلامية ضمن تنوعاتها الإقليمية؟ وهل لدينا آليات ومناهج مناسبة تمكننا من ردم الفجوة بيننا وبين الأمم المتقدمة، وتحقق لنا ما نطمح إليه من الحداثة والإصلاح؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه في الجزء الآتي من هذه الدراسة.

أزمة الثقافة في العالم العربي والإسلامي:

من الحقائق التي ينبغي الاعتراف بها إن الدول النامية وعلى رأسها الدول العربية والإسلامية، لم تعر ثقافاتها المحلية ما تستحقه من رعاية واهتمام في العقود القليلة الماضية، وهذا عائد إلى ثقل مهماتها التنموية التي بدأت تنوء بحملها منذ بداية استقلالها، وتحررها من السيطرة الاستعمارية، فضلا عن الصراعات الدموية التي فرضت عليها، والتي عصفت بكيانها وحدَّت من قدراتها، مما جعل من قضية أمنها الوطني، أو أمن النخب الحاكمة فيها على رأس أولوياتها.

يدفعنا ذلك إلى القول إن ما نسميه بالثقافة العربية الإسلامية التي نخشى عليها اليوم من تحديات العولمة الثقافية لم تكن بالشيء المثالي الذي يمكن الدفاع عنه، أو التأسيس عليه، فالمثقفون كانوا يستشعرون الأزمة الثقافية والاجتماعية العميقة التي نمر بها قبل أن نصطدم بهذه التحديات، ولم يدخر أولئك المثقفون جهدا في تعرية الواقع، وسبر أغواره والوقوف على مظاهر الخلل فيه، وتحليل مكوناته التي تقف حجر عثرة في وجه اندماجه في دائرة الحداثة والإصلاح، غير أن هذه الجهود -للأسف- لم تنتقل من دائرة التنظير إلى دائرة التطبيق والممارسة، ولم توضع لها آليات وبرامج لتنفيذها مرحلة بعد أخرى.

ومن الطبيعي أن تتفاوت الآراء حول تحليل أسباب الأزمة التي نواجهها وتحديد مصادرها، والوقوف على مخاطرها وتأثيراتها في المجتمع باختلاف الخلفيات السياسية والأيدلوجية الذي ينطلق منها هذا المثقف أو ذاك، فمنهم من أرجعها إلى الاستبداد والتسلط الذي تسرب إلى ثقافتنا السياسية وسلوكنا الاجتماعي من العصبية القبلية والعشائرية التي عادت تتغلغل في حياتنا، على الرغم من أن الإسلام - بصفته قطيعة[١٥] معرفية واجتماعية مع العصر الجاهلي

الذي سبقه – وضع القبيلة في إطار تنظيمي جديد معرفياً واجتماعياً وسياسياً هو الأمة بصفتها كيانا مرجعيا حل محل الكيانات المرجعية السابقة (١٦)، ونجم عن ظاهرة الاستبداد في الحكم والتفرد في القرار أنماط سلوكية تراكمت في ثقافتنا العربية والإسلامية، فبرزت ظاهرة تطويع النصوص، وليّ أعناقها وحرفها عن مقاصدها لخدمة مواقف سياسية تكون غالباً منحرفة عن منهج الإسلام ومنطلقاته، وترسخت البنية الأبوية في المجتمع العربي والإسلامي التي تتميز -كما وصفها هشام شرابي- بالعصبية والنفعية المبنية على الخضوع لمدبر أو راع يتوحد مع الصورة النمطية للأب في الأسرة الأبوية القديمة، وهي أبوية تفضل الأسطورة على العقل، والخطابة على التحليل، والنقل عن الإبداع. (١٧)

لقد فرض هذا المنطق البطركي الأبوي السائد في ثقافتنا، أنماطا في السلوك السياسي والاجتماعي، ضاعف من حدة الأزمة التي نعاني منها، حتى أصبح الفكر العربي مأزوماً بالواقع والواقع مأزوماً بالفكر، وغلب منطق التسويغ، وتضخيم الذات لتبسيط الأمور والتهوين من آثار النكسات والهزائم المتوالية التي حلت بنا، فالذات العربية والإسلامية الفردية والجماعية على السواء تحس بثقل الماضي، وتستشعر عظمته، ولكنها- في الوقت نفسه – تحس في أعماقها بالعجز عن مجاراة الآخر، وهنا تأخذ الذات في اللجوء إلى آليات الدفاع والتسويغ من أجل العودة إلى حالة التوازن المفتعل ؛ لإن العودة إلى مجال الفاعلية الحضارية لا يكون بإلقاء التهم على الآخرين، أو باجترار مفردات ثقافية أدت غرضها في ظرفها الزماني والمكاني، وإنما بالتعامل مع معطيات العصر، والتفاعل مع إفرازاته بقسط كبير من الجدية والمسؤولية التي تفرضها علينا قيمنا الروحية والإنسانية.

وينبثق عن هذا المنطق التبريري القدري العاجز ظاهرتان أخريان تكرسان واقع التخلف والانحطاط، وتفرزان أنماطاً سلوكية وفكرية تترك بصمات مؤثرة على تفاصيل الحياة في المجتمع العربي والإسلامي وثقافته. فهناك ظاهرة التقديس الاختزالي للتراث " مع أن أصحابه لا يرون في أقوالهم وعلمهم إلا نوعاً من الاجتهاد البشري القابل للخطأ والصواب "(١٨). وهناك ظاهرة الخلل في التوازن بين الثابت والمتحول، ونعني بالثابت تلك المبادىء الإنسانية التي ترتكز إليها ثقافة ما، وتشكل المحور الذي تدور حوله، أما المتحول فهو المنجزات المكتسبة من شتى المصادر مما يدخل في نطاق الاستعارة الحضارية المادية أو الفكرية (١٩).

والمسار الطبيعي لهذه العلاقة أن يقوم الثابت حال اتصافه بالقوة والنضج بهضم المتحول واستيعابه وإكسابه صورته وشكله وهيئته، أما إن عجز عن ذلك، وفرض على نفسه عزلة بوهم أنها تحميه من المؤثرات الخارجية، فسينجم عنه تشويه لكلا العلاقتين ؛ " لأن عوامل

التغيير(التحول) ستجد لها منفذاً تدخل منه مهما كانت جدران الحماية مرتفعة ، ولكن التداخل والتفاعل في هذه الحالة سيكونان مفتعلين، وينتج عنهما ثقافة مشوهة " (٣) لا تملك من مقومات الصمود ما يؤهلها لدخول ميدان المنافسة مع الثقافات الأخرى.

وهكذا يتضح لنا مما سبق أن علة التخلف عن ركب الإنسانية، والنكوص عن مجاراة الأمم الراقية في تقدمها العلمي والمعرفي والثقافي، تقود إلى خلل ملحوظ في أوضاعنا السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي ألمحنا إلى بعضها، ولم يسعفنا المقام في تحليل مظاهرها وتأثيراتها على المجتمع، ومع ذلك فمن المفيد أن نذكر أن نفرا من الباحثين يرون خلاف ذلك، فالعلة- في رأيهم- إنما تكمن في آلية العقل المنتج للثقافة المتصورة نموذجيا والممارَسة عمليا، فالثقافة هي التي تحدد معايير التفكير والسلوك وحدودها، وبالتالي إذا كان العقل عمليا فلا بدّ أن يكون نتاجه كذلك، والنقد الموجه لأوضاعنا المختلفة لن يكون له قيمة ما لم يكن منطلقا من آلية متجددة وقادرة على مجاراة ثقافة العصر، ومواكبة التطور في مختلف الميادين.

وأيا كان الأمر فإن الواقع المأزوم للثقافة العربية والإسلامية وما واكبه من تدهور في أوضاعنا الاقتصادية والتنموية، وجمود وتراجع في الحضور السياسي والثقافي على الساحة الدولية، ولّد في نفوس أبناء الأمة، ولا سيما في قطاع الشباب، شعوراً مريراً باليأس والإحباط والخطر على مجمل الأوضاع المعيشية والاجتماعية السائدة، مما يستدعي القيام بحركة نقدية معرفية للثقافة والعقل الذي ينتجها، ويلح على المشتغلين بالهم الثقافي، أن يبادروا للكشف عن فرص الخروج من هذه الأزمة، ومواجهة التحديات المفروضة علينا بروح علمية، ومنهج قائم على التحليل والتفسير لفهم الواقع وإعادة تشكيله بصورة تتناغم مع رسالتنا السماوية ببعدها الإنساني العالمي ومنهجها الوسطي القائم على العدل والإنصاف والتسامح.

مستقبل التغيير والتجديد في الثقافة العربية والإسلامية

عرضنا فيما سبق لمحات موجزة عن التحديات التي تواجهها ثقافتنا العربية والإسلامية في ظل العولمة، وما تركته من بصمات على الواقع الثقافي جعلت منه واقعا مأزوما لعل من أبرز سماته تشتت الخطاب الإصلاحي، وعجزه عن إيجاد الحلول المناسبة للأزمات الحضارية والمشكلات الثقافية، " فنحن نقف اليوم أمام تيار كاسح جارف مندفع لا نملك إزاءه إلا التعامل معه بحكمة ويقظة، لأننا لا نمتلك شروط المواجهة معه، ولم نتهيأ لمواجهته، فمنظوماتنا الثقافية التي نحاول حمايتها ليست شيئا واضحا وملموساً، بل هي هلامية الشكل، نخبوية الإنتاج والاستهلاك، قائمة على بنية لفظية أو بيانية أكثر منها عملية وعلمية محسوسة " [٢٠].

ونتيجة لذلك سادت هذه الثقافة طوابع الاستبداد، والتجاذب الطبقي والطائفي، والرتابة الفكرية والقهر المعنوي، والاكتئاب الخطابي، الذي يبعدنا عن قضايا حيوية وجوهرية نحن بأمسّ الحاجة لتناولها والتوقف عندها بالحوار والمناقشة، كما سادتها حالة من الفصام تحول- كما وصفها أحد الباحثين- " دون رؤية الواقع على علاته، وتجعلنا نرى في العالم المحيط بنا ما نريد أن نراه فحسب، وندرك ما يهيأ لنا أنه العالم " (٢١)، في محاولة نفسية تعويضية تضخم الأنا على حساب الآخر، مع أن هناك فرقاً كبيرا في إمكانات العمل وتفعيله يفصلنا عنه، وهناك من المعوقات الداخلية والخارجية ما يحول دون وصولنا إلى وضع الفاعلية والتأثير في الحضارة العالمية.

فالأفضلية-إذاً- لا تتحقق بمجرد الاعتقاد أننا أفضل الناس، وأننا خير الأمم في الوقت الذي تنشغل فيه الأمم والشعوب المتقدمة بالعلم والتكنولوجيا والتصنيع، بينما نحن قابعون في دائرة الجمود والاستكانة، منغمسون في حلقات لا تنتهي من الجدل والتنظير حول قضايا الأصالة والمعاصرة، والنهضة والتخلف، والتبعية والتقليد، مع إهمال واضح لمدركات ثقافتنا الأصلية ومقرراتها.

من هنا تبرز الحاجة إلى منظومة ثقافية جديدة تجمع في إطارها بين الأصالة والتجديد، وتحدد لنا تلك العلاقات التي تربطنا بأنفسنا وبالعالم من حولنا، وتمهد الأرضية المناسبة لتدعيم نواتنا الذاتية والانطلاق إلى المستقبل بكل تحدياته وألغازه، وما يحمل من جديد وفق رؤية شمولية تعمل على تجديد الذات، وبناء الأجيال، والتواصل مع الماضي بكل إرثه الحضاري دون الانقطاع عن الحاضر بكل تفاعلاته العلمية والتقنية (٢٢)، وما يفرزه مجتمع المعرفة من قيم جديدة في الإصلاح والتجديد.

وإذا كان المستقبل المنشود مرهوناً بوضوح معالمه، وتحقق شروطه ومعاييره، وعلى رأسها الإقرار بالخلل، وتلمس أسبابه وعوامله، والسعي لتجاوزها وتغييرها، فإن هذا يقتضي رسم سياسة واضحة لبناء ثقافة التغيير، وإعادة هيكلتها بصياغة تخلو مفرداتها من عبارات الوعظ والتبشير والإرشاد والجدل العقيم بين أصحاب التوجهات الفكرية والأيديولوجية المتعارضة، بل من خلال برامج عقلانية طويلة الأمد، يتحقق فيها التوازن بين الذات والآخر، وتتفاعل في مكوناتها الرؤى والتصورات والتيارات الفكرية المختلفة دون إقصاء أو تهميش مع الابتعاد عن المزاجية والذاتية في القراءة والتحليل.

ولعل الخطوة الأولى التي نخطوها في هذا السبيل القيام بنقد علمي يساعدنا على تشخيص الواقع وتحليله، ومراجعة ما هو رائج بيننا من آراء ومواقف، وممارسات سياسية وفكرية في

ضوء التحولات الحضارية والثقافية المعاصرة، الأمر الذي يستوجب تحرير العقل، وتنظيم فعله، ومن ثم التخطيط لعمل بنيوي أساسي في إطار المتطلبات الوطنية والتطلعات العربية والإسلامية والأهداف الإنسانية، مع إدراك واع لموقعنا في التاريخ، وفي العصر، ومعرفة ما نتوق لتحقيقه في المستقبل القريب والبعيد.

إن الواقع يضغط على النخب المثقفة في العالم الثالث عموما والبلدان العربية والإسلامية خصوصا من أجل إعادة النظر في القنوات الثقافية، وتشخيص إشكاليات الخطاب الثقافي، والاستعداد لمواجهة أخطار الثقافة الاستهلاكية الغربية، ووضع الحلول والبدائل والأسس الفكرية للطفرة الحضارية النوعية التي تحتاجها الأمة في هذا العصر، دون تفريط بالقيم الروحية والقومية والإنسانية التي تصوغ ذاتها وهويتها وتغني عطاءها الحضاري، وتعيد الثقة والأمل في نفوس أبنائها بعد ما أصابها من الهزائم والنكبات، مما يعطي المشروع النهضوي قوته المعنوية. وإطاره العقلاني والحضاري الذي يعد أول المكونات الحاسمة لبناء ثقافة التغيير.

وإذا كان التغيير الثقافي، أو ما يمكن تسميته بالإصلاح والتحديث، يستدعي خطابا تجديدياً واعياً مؤسساً على النقد والتحليل، فمن غير المقبول عقلاً وإدراكاً وضع المحظورات في وجه هذا الخطاب أو التمويه على مضمونه ومنطلقاته، بل إن الضرورة تقتضي كشف الحقائق، وإزالة مواطن اللبس والتصدي لها بحس نقدي موضوعي، وضمن منهجية علمية مسبقة تستوعب الخلاف في الرأي، والتعددية في التوجهات الفكرية والأيديولوجية والتعامل الإيجابي معها وصولا إلى تبني آليات جديدة تنطلق أساسا من القوى المغيبة للأمة ومن مقوماتها الذاتية، لترسم مسار مستقبلها مع ما يتطلبه ذلك من خطط وبرامج تتسم بالشمولية والتكامل والقابلية للتطبيق بهدف الاندماج في العصر، والإسهام من موقعنا الثقافي والحضاري في بناء عالم جديد، قوامه العدل والسلام، والتعايش والتسامح والتعاون الإنساني في إطار القانون الدولي، وتحت مظلة الشرعية الدولية التي تتناقض مع نزعة الهيمنة والاستئثار والتحكم الأحادي.

متطلبات التغيير الثقافي ووسائله

إذا كان الاجماع منعقداً بين الباحثين على أن أمتنا لم تندمج بعد بشكل فاعل ومؤثر في عصر الحداثة، وأننا ما زلنا- على الصعيد الثقافي- نعاني من أوضاع شاذة تعوق مجتمعنا عن مواكبة التطورات والتغيرات المادية والتقنية كما تجلت في عصر الثورة المعلوماتية، فإن هذا التخلف يقتضي تغيير الرؤى والأفكار، وما يرتبط بها من نظم اجتماعية، وتبديلها بأخرى

تكون مبنية على رؤية بعيدة للمجتمع ، كيف نريده؟ وكيف ينبغي أن يكون؟ دون أي تشويش أو خلط أو تمويه ، أو تزييف ، وهذا يعني مبادرة المتخصصين من المثقفين والباحثين إلى وضع استراتيجية مستقبلية للتنمية الشاملة تعي الماضي بإشراقاته وثغراته ، وتدرك الراهن ومتطلباته ، وتستشعر المستقبل وتستقدمه بمجسات شديدة الحساسية والإبصار وفق مقتضيات ثلاثة :

الأول : قراءة الماضي أو التراث العربي والإسلامي ، " وإعادة تأسيسه في وعينا ، وإعادة بنائه تراثاً نحتويه بدل أن يحتوينا " [٢٣] ، ولا نعني بالتراث القيم الدينية والمعتقدات الإيمانية ، بل ما نعنيه منجزات السلف وما قدموه من إسهامات في مجالات الحضارة الإنسانية ، وهي إنجازات ليس لها – بطبيعة الحال- قداسة المبادىء الدينية والمرتكزات العقدية أو ديمومتها ، بل تصطبغ بالصبغة البشرية ، وتخضع لقانون التقويم والاختبار ، وهذا ما يساعدنا على حل كثير من الإشكالات المتعلقة بمسألة التراث ، وكيفية الإفادة منه في تقويم الحاضر والتخطيط للمستقبل .

الثاني : استشراف المستقبل ، واستكشاف حركته بوضع الاستراتيجيات الثقافية الكفيلة بتخطي مجاهله ، وتعرجاته وتقلباته الحادة . ومن المؤكد أن حضور سؤال المستقبل في أية ثقافة هو الدليل على حيويتها وقابليتها للتطور وقدرتها على التقدم ، وتحقيق الذات في عالم تتصارع فيه القوى ، وتتنافس بعنف يبلغ حد القسوة لامتلاك أدوات المعرفة والتصرف فيها .

الثالث : الفهم الواعي لحقائق العصر ومتطلباته ، وذلك عن طريق الاجتهاد الذاتي لتحديد شكل التغيير المنشود وأبعاده وأهدافه ووسائله وأدواته ومن الذي يقوم به؟ وكيف؟ كل ذلك مع احترام لثوابتنا وثقافتنا ومصالحنا ، وقديماً قيل : إعرف نفسك أولاً ، فمعرفة النفس ، وتحصين الذات شرط لمواجهة الآخرين ، وكسب معركة الحضارة ، وهذا ما عناه الرسول الكريم – صلى الله عليه وسلم- حين نبهنا إلى أن الجهاد الأكبر جهاد النفس وبناؤها وتحصينها ، فهو لذلك يحتل المكانة الأرفع من بين أنواع الجهاد الأخرى على مالها جميعا من قداسة .

هذه العناصر الثلاثة تشكل الأرضية التي ننطلق منها في سعينا لتحقيق الحداثة ، والتناغم مع معطيات العصر والتفاعل معها والانخراط في المتغيرات السائدة ، والتعايش معها انطلاقاً من مقوماتنا الذاتية التي تؤهل الأمة حال استثمارها بشكل صحيح لأن تشكل قوة ليس على الصعيد الاقتصادي فحسب ، بل على المستوى الحضاري عامة . وما دام حديثنا يتصل بالأوضاع الثقافية ، فإننا لن نتعرض للمقومات الاقتصادية والاجتماعية ، بل سنتناول المقومات التي لها صلة بالثقافة وأبرزها :

١- القوة الروحية

تعتمد الثقافة العربية والإسلامية على قوة روحية ذات تأثير عالمي متمثلة في الدين الإسلامي الذي قدم صورة مثلى للثقافة والسلوك الإنساني، فقد سبق الإسلام سائر الثقافات في معالجة أعقد قضايا المعاش والأخلاق، وكان له دور مميز في تحديد اتجاهات التطور للمجتمعات الإنسانية بصفة عامة وليس الإسلامية وحدها. أما على المستوى الفردي، فقد بين الإسلام للإنسان معنى وجوده، وكرَّمه: (ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر)[٢٤]، ويسَّر له سبل العلم، ورغَّبَهُ فيه، وحث على النظر والتفكير والتماس الحكمة أيا كان وعاؤها ومصدرها: (الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق بها)[٢٥] مما يشكل سندا قوياً لمن يقول بإمكانية التحديث في إطار من الالتزام الديني والأخلاقي. وقدم الإسلام في المستوى السياسي رؤية رائدة في تنظيم علاقة المجتمع بالدولة وفق الرشد المؤسس على قواعد الشورى، وقوامة المجتمع على الحكام، وقدّم في مجال الحقوق الإنسانية والحريات الفردية والجماعية بالنص والتجربة كليهما نماذج غير مسبوقة في التاريخ في اقتلاع الموانع أمام الحرية، وفي محاصرة الرق، وإزالة المظالم عن المرأة والضعفاء في المجتمع، وفي تحقيق العدالة الاجتماعية.

وهكذا أتاحت مناهج الإسلام النظرية وتجاربه العملية فرصة لانعتاق البشرية وتحريرها، وقد صاغت جملة التجارب تلك نموذجا فريدا للتحديث بمقاييس عصرها، وقد نجح ذلك النموذج في مقاربة المشكلات الإنسانية بقدرته على المواءمة بين مقتضيات الحداثة، وتعاليم الدين، فجمع بذلك بين طاقة الدفع التي يوفرها الدين، واتجاهات الدفع المتجددة التي يوفرها التحديث " [٢٦]. ولم تقتصر هذه الظاهرة على العصر الذي أنزل فيه الإسلام، بل إن لدى المسلمين اليوم فرصة ثانية لقيادة الحوار العالمي، ولطرح قضية التحديث من منظورهم ومعطياتهم، بل " تتيح لهم الفرصة كي يتفوقوا في طرح مضامين جديدة للتحديث نابعة من تعاليم دينهم، تدعو إلى تحرير الإنسان بمنهج العلم، وقيم الخير في عالم تسوده دورة متجددة من الطغيان والعدوان والظلم " [٢٧].

٢- الوسطية والاعتدال

وهي قاعدة منبثقة من قوله تعالى: " وكذلك جعلناكم أمة وسطاً لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيداً " [٢٨]. وتعد هذه القاعدة بمثابة ناموس يحكم الفقه الإسلامي في العبادات والمعاملات، وفيها توجيه رباني صريح للمسلمين باعتماد ثقافة التسامح والمحبة والصدق والتعاون والاعتدال بدلا من ثقافة الغلو والتطرف. وإذا كان العنف مبرراً في حال

الدفاع عن النفس، وعن البلاد والأوطان، فإنه غير مبرر ضد المدنيين الآمنين، " ولهذا يطالب المسلمون عامة، وأهل العلم والرأي منهم بخاصة بتيسير الأحكام الفقهية، وتجديد بعضها على قاعدة (تتعدل الأحكام بتبدل الأزمان)، وذلك وصولا إلى التحرر من العصبية المذهبية، وقبول الآخر المختلف جزئياً وسياسياً " [٢٩] وحتى عقديا، طالما أنه لا يتعدى على المسلمين وبلادهم وأملاكهم.

٣- التعددية والتنوع الثقافي

إذا كانت الجغرافيا تصنع التاريخ، فإن الجغرافيا والتاريخ معاً يصنعان الثقافة، وتتصف الجغرافيا في العالم العربي والإسلامي بالتنوع والتكامل والانفتاح، مما انعكس على ثقافته التي بلغ تنوعها وتباينها أحياناً حد التعددية حتى في داخل الوطن الواحد، وهي خاصية فريدة ومميزة تكاد تكون فريدة في التاريخ الثقافي الإنساني.

وهذا يتناغم- بطبيعة الحال- مع رسالة الإسلام العالمية الذي يعترف بهذا التنوع، وينظر إليه باعتباره حكمة من حكم الله تعالى وآية من آياته، وناموساً من نواميس الكون أودعه الله تعالى في الذات الإنسانية، فقد خلق الله الناس وجعلهم مختلفين في أعراقهم وأنسابهم وأقوامهم ومللهم "ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين " [٣٠]، ولكن -الله تعالى- دعاهم إلى أن يتعارفوا ويتعاونوا على ما فيه خير الإنسان ليلتقوا جميعاً في دائرة العالمين [٣١]، على أساس الاحترام المتبادل والمحافظة على التنوع الثقافي، وتدعيم روح المواطنة والعيش المشترك بعيداً عن أي تعصب أو تطرف أو طغيان. وهذا هو الفارق الأساس بين عالمية الإسلام، والعولمة القائمة على تعظيم الأرباح ونهب الثروات، وتغليب منطق الاستحواذ والاستئثار على قيم التفاهم، ومركزية الخير والمحبة بين الشعوب. [٣٢]

٤- الرصيد الحضاري

إن الميزة النسبية لمجتمعات المسلمين تتمثل في رصيدها الحضاري الهائل، وتجاربها التاريخية الناجحة، وإسهامها الفاعل في إيجاد حلول لمشكلات البشرية لفترة ثمانية قرون أو يزيد، كانت الحضارة الإسلامية هي السائدة في الساحة العالمية. وهذا لا ينفي بطبيعة الحال وجود إخفاقات ومظاهر خلل عديدة رافقت هذه المسيرة، وكان لها تأثير بالغ الأثر في إعاقة تقدمها في بعض المراحل التاريخية، وهو أمر يدخل في صميم التطور الحضاري للمجتمعات الحيَّة وقواها الفاعلة التي تملك القدرة على استلهام هذه التجارب والإفادة منها.

ولا شك في أن استدعاء هذه الحقيقة لتكون ماثلة أمام أعيننا على الدوام يملأ نفوسنا طاقة معنوية كبيرة تنفلت بها من إسار السلبية، وفقدان الثقة التي تميز استجابتنا الراهنة لكل قضايا الحداثة التي أصبحت من أهم قضايا الحوار بين الثقافات ؛ لأنها -بحق- قضية مشتركة فيما بينها سواء في منطلقاتها النظرية، أو تبدياتها العملية" (٣٣)

إن هذه المقومات التي أشرنا إلى بعضها آنفاً كفيلة بإعادة الثقة إلى الإنسان المسلم، ومنح شخصيته قسطاً وافراً من التوازن والثبات في مواجهة محاولات الاستلاب والتشويه الذي تتعرض له ثقافته بمختلف الصور والأساليب. ذلك لأنها تشعره على الدوام بأن ثقافتنا الذاتية ليست بذلك الضعف الذي يجعلنا نخشى عليها من أي تغيير يصيبها، وكأنها طفل صغير لا يعيش بغير وصاية، وإنما هي قادرة، بمقوماتها الذاتية الصلبة وخصائصها المتفردة ورصيدها الحضاري، على البقاء والتفاعل مع متغيرات العصر، بل التنافس مع سائر الثقافات لخدمة الإنسانية جمعاء، وتقديم أفضل الحلول التي تضمن للبشرية سعادتها وتحررها من أغلال الهيمنة والتسلط والاستئثار.

ومع ذلك لا بدّ أن نضع في حسابنا أن توافر القدرات الكامنة في الأمة، وصلابة مقوماتها الذاتية التي تؤهلها ثقافتها للصمود وعدم التماهي في الثقافات الوافدة، لا يغني -مع أهميته- عن المبادرة السريعة والعاجلة لتجديد هذه الثقافة، وإعادة صياغتها حفاظاً على كينونتها في عالم لا يرحم، وتحولات لا تعرف الوقوف. وهذا يقتضي -كما ألمحنا سابقاً- وضع استراتيجيات مناسبة لمشروعنا الفكري والثقافي قابلة للتطبيق والتنفيذ، على أن تحدد فيها آليات النهوض ووسائله ومتطلباته بما يتلاءم مع طبيعتنا وحاجاتنا المستقبلية.

وسأحاول في ختام هذه الدراسة المتواضعة إبراز أهم المتطلبات والوسائل التي تحثنا على إنجاز عملية التحديث، واستيعاب مفرداته، وضمان تجاوبه مع الخطاب الإنساني العالمي، لتصبح ثقافتنا في نهاية المطاف - كما كانت - غنية المحتوى، متعددة الروافد، متنوعة المصادر، ذات روح واحدة وهوية متميزة متفردة.

١- شحذ الفعالية الروحية في الفرد والأمة:

وهذا يستدعي تربية النشء على المفاهيم الإسلامية، وغرس روح العقيدة الإسلامية في نفوسهم، ولن تنجح هذه المهمة باجترار الماضي فحسب، أو بالأسلوب الوعظي التلقيني الذي يتسم خطابه بالفوقية والاستعلاء، واحتكار الحقيقة، ومحاولة فرضها بالغصب والإكراه، بل لا بدّ من اللجوء إلى صيغ جديدة في الدعوة الإسلامية تقرب تعاليم الإسلام من نفوس

الشباب، وتحصنهم من خطر الوقوع في شرك المخططات التي ترمي لتدمير بنياتنا الثقافية، ومكونات هويتنا الإسلامية، وتفجر طاقاتهم الروحية وتنفض عن عزائمهم غبار الكسل والجمود والتواكل، ليصبحوا - بإمكاناتهم الروحية والمادية - مستعدين للعمل والإنتاج والابتداع، بدل أن تحولهم ثقافة الاستهلاك إلى طاقات معطلة تعاني من وطأة الفراغ والبطالة ويسيطر عليها الإحساس بالقلق والتوتر، والشعور بالإحباط والضياع مما يفاقم الوضع المزري الذي تعيشه أمتنا في الوقت الراهن.

٢- العمل الجاد لبناء الإنسان:

يعدُّ بناء الإنسان وتأهيله أفضل استثمار بشري في الدول المعاصرة، ولهذا يحرص المخططون التربويون في هذه الدول على إعداد البرامج والخطط التي تكفل تربية النشء على قيم الحرية والمسئولية والشجاعة والمواطنة الصالحة، وإعداده ليكون عنصراً فاعلا مؤثرا في مسيرتها التنموية، ويبدو أن هذا المنحى لم تتضح معالمه بعد في العالم العربي والإسلامي، فما زالت خططنا التربوية ومناهجنا- رغم الجهود الكبيرة التي تبذل في هذا السبيل- متعثرة، وما زال أبناؤنا سائرين في تقليد المظاهر الزائفة، والأنماط السلوكية الشاذة دون حماية أو توجيه، وهذا يحتم علينا إعادة التفكير في هذه الخطط وتفعيلها، آخذين في الحسبان أن الطريق إلى التقنية لا بد أن يمر بمرحلة تفجير الطاقات العلمية عند المبدعين، ورعايتهم علميا وتشجيع العلماء وأصحاب الاختراعات والاكتشافات العلمية، وهي خطوة تحتاج إلى جهد ومجاهدة، وتتطلب مزيدا من العزيمة والإصرار حتى ننتقل من مرحلة الاستهلاك للمنتجات الغربية إلى مرحلة الصناعة، وإنتاج التكنولوجيا وتوطينها.

٣- الاعتماد على الذات:

يشكل الاعتماد على الذات والانطلاق من المقومات الذاتية للفرد أو الجماعة عاملاً مهماً، بل شرطاً رئيساً من شروط النهضة والتقدم، فالأمة التي لا تثق في قدراتها، ولا تقدر إمكاناتها الذاتية حق قدرها لا يمكن أن تكون سوى ظل للآخرين، وتابعة لهم من باب ما يسمى بالتسول الحضاري، وقد ثبت من التجارب التنموية التي خاضتها دول عديدة في الماضي مثل: اليابان وكوريا الجنوبية وماليزيا، وفي مرحلة متأخرة الهند وإيران، أن التقدم لا يمكن أن يستورد من الخارج، بل هو عمل داخلي ينمَ عن صيرورة تغييرية تتضافر فيها العديد من العوامل الاقتصادية والسياسية والثقافية، فلا مناص -إ ذاً- من تقوية هذه العوامل والقوى الذاتية،

وإطلاقها والرفع من مناعتها ضد الذوبان والسقوط في هاوية التبعية والتقليد.

٤- الوحدة والتكامل

إذا كانت المركزية الأوروبية التي تمتلك دولها مفاتيح التكنولوجيا والثورة المعلوماتية المعاصرة تتجه إلى تشكيل تحالفات أو تجمعات جبهوية، وأطر وحدوية لرفع مستوى أدائها الاقتصادي، وتعزيز قدرتها التنافسية، وخلق كيانات اقتصادية عملاقة ذات طاقات عالية[٣٤]، فأحرى بالدول العربية والإسلامية التي تربط بينها وشائج عديدة تعزز مقومات وحدتها المادية والمعنوية، كالدين واللغة والتاريخ والجغرافيا والرؤى والتصورات الثقافية المنبثقة أساساً من العقيدة الإسلامية " أن تعمل على إعادة المشاريع الوحدوية السياسية والاقتصادية، ولكن على أسس جديدة وبرؤى جديدة بإضفاء البعدين الديمقراطي والاقتصادي على هذه المشاريع "[٣٥].

وما يحز في النفس أن الأقطار العربية والاسلامية التي تجد نفسها في مواجهة مفروضة عليها من طرف الدول الرأسمالية تتجه إلى الانكفاء على نفسها، وإقامة الحواجز فيما بينها في وقت تتعالى فيه أصوات الداعين إلى العالمية والانفتاح على الآخرين.

من هنا يتوجب على النخب الحاكمة في هذه الدول أن تخفف من غلواء القطرية المنغلقة على ذاتها، وأن تتجاوز الخلافات المصطنعة والحساسيات المفتعلة، وأن تعمل بكل السبل لتقوية التعاون وتعميق التضامن العربي والإسلامي، وتحقيق الحد الأدنى من التعاون والتنسيق خدمة للمصالح المشتركة ودرءاً للأخطار التي تهدد الأمم العربية والإسلامية، وتسعى إلى تهميش دورها في الساحة الدولية، وإسهامها المنتظر في الحضارة الإنسانية الجديدة، ولعل أبرز أوجه التعاون المقترحة بين الدول العربية والإسلامية في المجال الثقافي، التخطيط لإقامة تحالف دولي مناهض لنزعة الاستعلاء والسيطرة التي تسعى بعض الدول لفرضها على العالم بالقوة والإكراه بهدف طمس الخصوصيات الثقافية والحضارية للهويات الوطنية للأمم والشعوب في المدى القصير والبعيد. ويبدو أن الأرضية التي ينطلق منها هذا التحالف موجودة ومهيأة في كثير من دول العالم، بل إنها تتسع بشكل متصاعد حتى في الدول المتقدمة نفسها التي لا يفتأ قادتها والمثقفون فيها يحذرون من تبعات الغزو الثقافي وخطورته على مستقبل الثقافة في بلدانهم.

٥- الانفتاح على الثقافات العالمية

إن التحديات المصيرية التي أصبحت تشغل الإنسان المعاصر تتعلق بركيزتين أساسيتين لاستمرار الحياة: التنوع البيولوجي، والتعدد الثقافي، فالتجانس الثقافي هو بمثابة إبادة ثقافية، وانقراض للإنسان ثقافياً، الأمر الذي لا يقل خطورة عن اختلال التوازنات البيئية في العالم، فالمجتمعات الإنسانية تتباين في قيمها وعقائدها وثقافاتها وتراثها، حيث بات من المستحيل تنميط ثقافة هذه المجتمعات وحضارتها على نموذج واحد، وبات استئصال الأمية، وتوعية الشباب، يمثل حجر الزاوية في التأسيس لمجتمع يخدم التنوع الثقافي، ويعزز الحوار بين الثقافات المكونة للمجتمع [٣٧].

إن مستقبل الثقافات لا يكون في الانطواء داخل أسوار التقليد والجمود، ولا بالتماهي والذوبان مع حضارة الأقوى، فالسياسة الثقافية المنفتحة والواثقة من نفسها، هي التي تشجع النشاطات المتعددة الثقافات، وتتوجه بغير تردد إلى ممارسة ثقافة التواصل النشط مع الآخر ؛ ذلك لأن المبالغة أو المغالاة في الدفاع عن الوحدة الثقافية برفضها كل مصادر التنوع، تؤدي إلى انغلاق الفكر، وتدهور القوى الخلاقة المبدعة، وإلى العزلة الثقافية مما يؤدي إلى النكوص والتراجع والتدهور " ، فالعزلة هي المسئولة عن غياب الصوت العربي، والصوت المسلم عن الساحة الإعلامية والثقافية في الغرب، وهو غياب زاد من خطورته أن أطرافاً أخرى نعرفها جيداً قد استثمرته في خلق صورة بالغة السوء والسلبية لكل ما هو عربي وإسلامي، حتى أوشكت هذه الصورة السلبية أن تكون عنصراً ثابتاً ومستقراً في العقل الغربي، وعلى أساسها تحددت مواقف كثير من الناس في الغرب من العرب والمسلمين.

ولكي نتلافى هذه الحالة المزرية، ينبغي أن نبادر إلى تجديد خطابنا الثقافي وتطويره، بحيث يتلاءم مع روح العصر من أجل خدمة الهوية الإسلامية، ودعوة الناس إلى التعرف إلى حقيقة الدين الإسلامي من خلال القنوات الفضائية، وشبكات الاتصال العالمية، والوسائل التكنولوجية الأخرى التي ينبغي أن نعمل جاهدين على توطينها، وامتلاك ناصيتها ؛ لأن الانفتاح على العالم لن يؤتي أكله، أو يتحقق المأمول منه دون الاستعداد الموضوعي للارتقاء إلى مجتمع المعلومات، وكسر حدة الانبهار بالغرب، ومقاومة قوة جذبه برده إلى حدوده الطبيعية من خلال الندية والتكافؤ في امتلاك ناصية المعرفة، وإعادة إنتاج المتطلبات المادية والثقافية، ذلك لأن التفاعل الإيجابي المثمر إنما يجري بين طرفين أو أكثر يتمتعان بالقوة والقدرة على التأثير وعلى العطاء، ويصعب أن يتحقق ذلك إذا ما كان طرف من الأطراف غائباً أو ضعيفاً أو متهالكاً تتوافر لديه القابلية للاحتواء والذوبان في ثقافة الآخرين.

٦- تجسير الهوة بين المثقفين وصناع القرار

من الظواهر اللافتة للنظر أن الجهود التي يبذلها الباحثون في العالم العربي والإسلامي ، ويقدمون فيها عصارة أفكارهم ، وما تفتقت عنه أدمغتهم في حقول المعرفة المختلفة سواء في المؤتمرات العلمية التي تناقش فيها قضايا في غاية الأهمية ، ويحشد لها العلماء والباحثون من كل صوب ، أو من خلال مؤلفاتهم العلمية ، لا تجد طريقها – للأسف- إلى أرض الواقع ، ولا يحفل بها صناع القرار في بلادنا ، وكأن هناك خصاماً بين الباحث والمسؤول في حين تعتد الدول المتقدمة بباحثيها ، وتوفر لهم كل الإمكانات لإجراء أبحاثهم ، بل إن مراكز الأبحاث في هذه الدول هي التي توجه سياسة الدولة ، وترسم خططها للحاضر والمستقبل .

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام هو : ما الذي يجعل أصحاب القرار مضطرين إلى الاهتمام بما يكتبه المثقفون؟ وكيف تجد أبحاثهم طريقها إلى التوظيف والتطبيق في مجالات الحياة المختلفة؟ لكي يحصل ذلك لابد من شرطين :

" الأول : أن يجد السياسي فيما يكتبه المثقفون جدوى وضرورة ، ولن يتأتى ذلك إلا إذا كانت كتابته خبيرة وموثقة ، وتحمل الجديد في مضمونها .

والثاني : إيجاد رأي عام قوي متشبع بقيم الحداثة يسند المثقف ويحميه ، ويشكل عاملاً ضاغطاً على أصحاب القرار كي يأخذوا بآراء المتنورين من أبناء شعبهم دون إقصاء أو تهميش "[٣٨] .

من أجل ذلك ينبغي على المثقفين حاملي الحداثة أن يناضلوا من أجل حرية الثقافة ، وحرية إبداء الرأي ، وإقامة نظام ديموقراطي كي يتسنى لهم ممارسة دورهم في الكتابة والنقد والإبداع ، كما ينبغي أن يكون[٣٩] دون وصاية من أحد ، أو توجيه يحرف مسار قناعاتهم وحقيقة مواقفهم تزلفاً واستجداء لهذا الطرف أو ذاك من أرباب السلطة والحكم .

وفي الختام ، يجدر بنا أن نتذكر الوصف الذي أطلقه السيد عمرو موسى الأمين العام لجامعة الدول العربية على المثقفين حيث قال : " المثقفون اليوم هم جنرالات المعركة المقبلة وقادتها ومحددو نتائجها . لقد بات عليهم من الآن فصاعداً القيام بدور محوري في معركة الدفاع عن الأمة وحضارتها "[٤٠] .

ومع ذلك يبقى السؤال عن دور المثقفين في بلادنا معلقاً ، وحبذا لو كان جوابهم في هذه المرحلة المصيرية من تاريخ أمتنا عملياً ، تتجسد فيه روح المسؤولية والمبادرة لإعادة الوعي بقيم المواطنة ، وتجسيدها واقعاً حياً في المجتمع وفق مبدأ العدل والمساواة ، وإشاعة الحرية وكرامة الإنسان من أجل بناء النهضة ، وتحقيق الحداثة على أسس ديموقراطية سليمة وموضوعية .

الهوامش:

(١) عبد الله عبد الدايم، في سبيل ثقافة عربية مستقبلية، مجلة شؤون عربية، عدد ٨٩، آذار، ١٩٩٧، ص: ٥٥.

(٢) ذكر أحد الباحثين أن عالِمَيْ الانثروبولوجيا الأمريكيين (كلوكهن) (وكروبير) عرضا أكثر من ١٥٠ تعريفاً للثقافة، ثم اعترفا بعد ذلك انهما لم يجدا في أي منها تعريفاً شاملاً وخالياً من النقص. أنظر، أحمد دعدوش، إشكاليات الثقافة في عصر العولمة، الصفحة الإلكترونية www . saaid . net وللإطلاع على بعض تعريفات الباحثين العرب للثقافة انظر، تركي الحمد، الثقافة العربية في عصر العولمة (بيروت: دار الساقي، ١٩٩٩) ص: ٦٦، ٣٦، وذكر فيه ان الثقافة هي مجمل المعتقدات، وما ينبثق عنها من سلوك وعلاقات تشكل وعي الأمة بذاتها، أو روحها- بالمفهوم الهيجلي - التي ترتبط عادة بمفاهيم عزيزة على الفرد والجماعة، "وهو ما عبر عنه ألبرت أينشتاين بقوله: "شطر الذرة وتجزئتها أسهل من اقتلاع حكم مسبق من عقل الإنسان". انظر، داريوش شايغان، النفس المبتورة هاجس الغرب في مجتمعاتنا (لندن، دار الساقي، ١٩٩١) الفصل الرابع، ص: ٦

(٣) انظر عبد الله موسى، رؤيتنا الثقافية وتحديات العولمة، مجلة النبأ، عدد ٢٩ السنة الرابعة، ١٤١٩هـ، في الصفحة الإلكترونية www . anabaa . org

(٤) اتظر د. أحمد برقاوي، نحو تحديد فلسفي إنساني لمفهوم الثقافة العالمية، مدخل ميثادلوجي، من كتاب، صراع حضارات أم صراع ثقافات، تحرير، د. فخري لبيب (القاهرة: مطبوعات التضامن، ١٩٩٧م)، ص: ٢٥٨.

(٥) عبد الإله بلقزيز، العولمة والممانعة دراسة في المسألة الثقافية، سلسلة المعرفة للجميع عدد ٤ (الرباط: منشورات رمسيس، فبراير)، ١٩٨٩فبراير، ص: ٧٢

(٦) سمير أمين، تحديات العولمة، مجلة شئون الشرق الأوسط مركز الدراسات الاستراتيجيات والبحوث والتوثيق، بيروت ع ٧١، ١٩٩٧ ص: ٨٩.

(٧) تشير الدراسات التي أجريت في بلدان عديدة أن وسائل الإعلام الأمريكية نجحت في إحلال قيم جديدة في قطاعات كبيرة من الشباب ولا سيما في الدول النامية محل القيم والعادات والتقاليد السائدة، ومن ذلك التأكيد على قيمتي المنفعة والمادية والمصلحة الفردية، وشيوع العنف والميل إلى العدوانية على حساب الصفح والتسامح والتضحية والإيثار ومنها إباحة الحرية الجنسية قبل الزواج، والميل إلى الاستهلاك، والهوس بتقليد الأزياء الغربية، وإضعاف التماسك الأسري والروابط القومية والدينية. لمعرفة المزيد من تأثيرات البث الفضائي والإلكتروني الوافد أنظر د. باسم خريسان، العولمة والتحدي الثقافي (بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠ مص: ٥٥، د. عبد الإله بلقزيز، العولمة والهوية والثقافة: عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة، مجلة المستقبل، العدد٢٢٩، ١٩٩٨ م، ص: ٩٥-٩٦، د. هادي نعمان الهيني، الفضائيات وتأثيرها النفسي والمعرفي في الطفولة العربية، مجلة آفاق عربية، العدد: ٥، ١٩٩٧، ص: ١٠.

(٨) ومن وسائلها الشركات المتعددة أو المتعدية الجنسيات التي تشكل جوهر النظام الرأسمالي، واللاعب

الرئيس في صنع القرارات المتعلقة بنوعية الإنتاج وحجمه وطرق توزيعه وترويجه بأساليب دعائية رخيصة، ويتبع هذه الشركات العملاقة العديد من الجامعات ومراكز البحوث ووكالات الأنباء وشركات الإعلان وشبكات التلفزة الأرضية والفضائية التي جندت نشر السلوكيات والأفكار التي تضمن صهر أكبر عدد ممكن من ثقافات العالم في بوتقة الثقافة المعولمة ذات الطابع الاستهلاكي الغربي الموحد. وبناء على احصائيات منظمة مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية هناك ما يقرب من أربعين ألف شركة منها أربعون شركة عملاقة وتظهر الاحصاءات أن مائة دولة في العالم هي اضعف وأقل ثراء من أي شركة من هذه الشركات. نظر مزيداً من المعلومات عن هذه الشركات وتأثيرها في الاقتصاد العالمي، د. باسم خريسان، العولمة والتحدي الثقافي، مرجع سابق، ص: ٧٧، ألفن توفلر، تحول السلطة بين العنف والثروة والمعرفة، ترجمة نبيل عثمان (طرابلس الغرب: مكتبة طرابلس العلمية "٢، ١٩٨٦) ص: ٥٠، إبراهيم سعد الدين عبد الله، النظام الدولي وآليات التبعية في إطار الرأسمالية المتعدية الجنسيات، من أبحاث ندوة التنمية المستقلة في الوطن العربي، عمان نيسان / إبريل ٢٦-٢٨، ١٩٨٦، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦م) ص: ٢٠-٢١.

(٩) روني جان ديبوي، العولمة واندفاع الهويات، عرض المجلة الأكاديمية المغربية العدد، ١٢ ١٩٩٥م، ص: ١٥٥.

(١٠) عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة كتاب العبر وديوان الخبر والمبتدأ في أيام العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٧) ص: ٢٥٨-٢٥٩. ويعتقد ابن خلدون أن السبب في ذلك عائد إلى أن النفس تعتقد الكمال فيمن غلب عليها وانقادت إليه، وقد طرح مثل هذا الرأي كثير من رواد النهضة العربية والإسلامية بعد الاحتكاك الحديث بالغرب قائلين صراحة او ضمنا أن غلبة الغرب العسكرية والحضارية إنما كانت بسبب تقدم الثقافة الغربية والأسلوب الغربي " في الحياة وفلسفته في ذلك، وفي هذا المنحى يتساوى صاحب الطرح الديني أو الدنيوي، ومع ذلك يرى آخرون أن الثقافة المركزية، كما يروج لهل الغرب، ينبغي ألا تؤخذ على علاتها، فقد أثبتت التجارب التاريخية أن الغالب في أحيان كثيرة يقلد المغلوب، ويؤثر المغلوب في الغالب ويطبعه بطابعه، وفي حضارتنا الإسلامية مثال واضح لذلك؛ فالغزو المغولي الكاسح والمدمر سرعان ما هدأت وتيرته وتأثر الغالب بالمغلوب واعتنق ثقافته ودينه، أنظر على سبيل المثال: ألبرت حوراني، الفكر العربي في عصر النهضة، ١٧٩٨-١٩٣٩م، (بيروت: دار النهار، ١٩٨٦)، ص: ١٢٦، محمد جابر الأنصاري، تحولات الفكر والسياسة في الوطن العربي ١٩٣٠-١٩٧٠ (نيقوسيا، دار دان للنشر، ط٢، د.ت)، المقدمة

(١١) جلال أمين، العولمة والدولة، من كتاب العرب والعولمة (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط٢، ١٩٩٨م) ص: ١٥٦

(١٢) أحمد دعدوش، إشكالات الثقافة في عصر العولمة مرجع سابق.

(١٣) جمعة محمد الأحول، الثقافة العربية الإفريقية، مجلة دراسات طرابلس الغرب، عدد ٢٠٤، السنة ٢٦، ٢٠٠٥/ ص: ٢٨.

(١٤) نقلاً عن إبراهيم أبراش، الفكر العربي ومسألة الهوية في عصر العولمة الثقافية، مؤتمر الفكر

العربي والإسلامي في مواجهة التحديات المعاصرة، رام الله، فلسطين ١٣-١٦ تشرين الثاني / نوفمبر، ٢٠٠٦م، ص: ٣. ونقول تعليقا على مقولة فريدمان أنه من الضروري التفريق بين أمرين رئيسين بينهما اختلاف شاسع، وهما التعامل مع الواقع من جهة والتعاون معه من جهة أخرى.

(١٥) لا تعني القطيعة هنا أن الإسلام أحدث نظاما وتشريعات منبتة تماما عن بيئة العرب وعاداتهم وتقاليدهم، بل تعني أن الإسلام جاء معززا لجوانب ومصححا او ملغيا لأخرى مما كان سائدا وممارسا في تلك البيئة.

(١٦) تركي الحمد، الثقافة العربية في عصر العولمة، مرجع سابق ١١٤، ١١٣. وانظر، نبيل علقم، ثقافتنا بين الحماية والتجديد، بحث مقدم لمؤتمر الفكر القومي العربي الإسلامي/ رام الله / فلسطين، ١٣-١٦ نوفمبر / تشرين الثاني ٢٠٠٦، ص: ١٠.

(١٧) د. هشام شرابي، النقد الحضاري للمجتمع العربي في نهاية القرن العشرين (بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩، ص: ٨٦.

(١٨) د. مصطفى الشكعة، الأئمة الأربعة (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٣م، ص: ١٤٦

(١٩) تركي الحمد، الثقافة العربية في عصر العولمة، مرجع سابق، ص: ٧١.

(٢٠) المرجع نفسه، ص: ٧٢. وقد لاحظ الحمد أن المنتج الحضاري عندما ينتقل من مكان إلى آخر، فإنه ينقل معه ثقافته الخاصة التي أنجزته، وهذا يقتضي فهم هذه الثقافة، والوقوف على أسرارها، ومن ثم استيعابها في النسيج الثقافي المحلي، وبغير ذلك، فإن المنجز الحضاري سوف يخلق في النهاية ثقافته الخاصة به مما يولد ازدواجية ثقافية، أو تناقضاً بنيوياً في المجتمع المستهلك لا يلبث أن ينتهي لغير صالح الثقافة المحلية. أنظر، تركي الحمد دراسات أيديولوجية في الحالة العربية(بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٢م، ص: ١٢٣.

(٢١) تركي الحمد، الثقافة العربية في عصر العولمة، مرجع سابق، ص: ١٣

(٢٢) المرجع نفسه، ص: ١٣١

(٢٣) محمد الميلي وآخرون، الخطة الشاملة للثقافة العربية (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٦)، ص: ٦٩

(٢٤) الاسراء: ٧٠

(٢٥) رواه الترمذي عن ابي هريرة ورواه العسكري عن أنس مرفوعا بلفظ (العلم ضالة المؤمن حيث وجدها أخذها).

(٢٦) د. عادل الفتياني، الإسلام والتحديث، الصفحة الإلكترونية، HYPERLINK "http: // www.islamtoday.com" www.islamtoday.com

(٢٧) المرجع نفسه

(٢٨) البقرة: ١٤٣

(٢٩) د. يوسف القرضاوي، مستقبل الأصولية الإسلامية (القاهرة مؤسسة الرسالة د.ت) ص: ١٧-٤٦.

(٣٠) هود: ١١٨

(٣١) د. أحمد صدقي الدجاني، الدين والنظام العالمي بمنظور إسلامي، مجلة الأكاديمية المغربية، الرباط، العدد ١٢، ١٩٩٠، ص: ١٠١ وانظر سميح عاطف الزين، عالمية الإسلام ومادية العولمة (بيروت: الشركة العالمية للكتاب، ٢٠٠٠م)، ص: ١٨ وما بعدها.

(٣٢) لتعرف المزيد من الفروق بين عالمية الإسلام والعولمة أنظر: د. محمد حمدي زقزوق، الإسلام في عصر العولمة (القاهرة: مكتبة الشروق، ٢٠٠١م)، ص: ٥٠، سيار الجميل، العولمة والمستقبل: استراتيجية تفكير (عمان: الدار الأهلية للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠٠٠م)، ص: ٨٦.

(٣٣) د. عادل الفتياني، الإسلام والتحديث، الصفحة الإلكترونية، HYPERLINK "http://www. islamtoday.com" www.islamtoday.com

(٣٤) محمد المداح الإدريسي، المواطن العربي بين الفاعلية والتهميش في عالم متغير، مجلة الوحدة، المجلس القومي للثقافة العربية، المغرب، العدد٨٦، ص: ٢٣

(٣٥) د. ابراهيم أبراش، مرجع سابق، ص: ٣١

(٣٦) لا تقتصر هذه المعارضة على الدول النامية، بل هي تتنامى تتصاعد في كثير من الدول الغربية مثل: فرنسا، وكندا وهولندا، واسبانيا وغيرها، بل إن مفكرا يمينيا مثل هنتنجتون وهو صاحب نظرية صراع الحضارات لم يتردد في القول "ان الثقافة الغربية لا يمكن ان تكون ثقافة عالمية تعمل على الغاء التنوع الثقافي، واذا كان كثيرون في الغرب يعتقدون ان العالم يسير نحو ثقافة عالمية موحدة هي الثقافة الغربية، فمثل هذا الاعتقاد متغطرس، وزائف وخطر"، انظر، د. باسم خريسان، مرجع سابق، ص: ١٤٣، إياد شاكر البكري حرب المحطات الفضائية، عمان، دار الشروق، ١٩٩٩، ص: ٢٥٩.

(٣٧) د. نافع الحسن، فلسطين، الثورة والثقافة (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أليكسو، ١٩٨٤م)، ص: ٥٥ وانظر، محمد سعيد، تقرير عن الندوة الدولية: إشكالية التواصل بين الشرق والغرب، مجلة المستقبل العربي، العدد، ٢٣٣، ١٩٩٨م، ص: ٥٧.

(٣٨) أنظر علي أومليل، سؤال الثقافة، الثقافة العربية في عالم متحول (بيروت: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٧م) ص: ٧٠.

(٣٩) المرجع نفسه، ص: ٧١.

(٤٠) مجلة العربي، الكويت، العدد، ٥١٩، فبراير / شباط، ٢٠٠٢م، ص: ٣٢.

مراجع البحث:

أولا: الكتب

- إبراهيم سعد الدين عبد الله، النظام الدولي وآليات التبعية في إطار الرأسمالية المتعدية الجنسيات، من أبحاث ندوة التنمية المستقلة في الوطن العربي، (عمان، أبريل/ نيسان، ٢٦-٢٨/ ١٩٨٦م)، (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦م).
- د. أحمد برقاوي، نحو تحديد فلسفي إنساني لمفهوم الثقافة العالمية، مدخل ميثادلوجي، من كتاب صراع حضارات أم صراع ثقافات التحرير، د. فخري لبيب، (القاهرة: مطبوعات التضامن، ١٩٩٧م).
- ألبرت حوراني، الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨-١٩٣٧م، (بيروت، دار النهار، ١٩٨٦م).
- ألفن توفلر، تحول السلطة بين العنف والثروة والمعرفة، ترجمة نبيل عثمان، (طرابلس الغرب: مكتبة طرابلس الليبية، ط٢، ١٩٨٦م).
- إياد شاكر البكري، حرب المحطات الفضائية، (عمان: دار الشروق، ١٩٩٩م).
- د. باسم خريسان، العولمة والتحدي الثقافي، (بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م).
- تركي الحمد، الثقافة العربية في عصر العولمة، (بيروت: دار الساقي، ١٩٩٨م).
- تركي الحمد، دراسات أيديولوجية في الحالة العربية، (بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٢م).
- جلال أمين، العولمة والدولة من كتاب العرب والعولمة، (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، ط٢، ١٩٩٨م).
- داريوش شايغان، النفس المبتورة، هاجس الغرب في مجتمعاتنا، (لندن: دار الساقي، ١٩٩١م).
- سميح عاطف الزين، عالمية الإسلام ومادية العولمة، (بيروت : الشركة العالمية للكتاب، ٢٠٠٠م).
- سيار الجميل، العولمة والمستقبل استراتيجية تفكير، (عمان : الدار الأهلية للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠٠٠م).

- د. عبد الإله بلقزيز، العولمة والممانعة، دراسة في المسألة الثقافية، سلسلة المعرفة للجميع عدد ٤، (الرباط: منشورات رمسيس، ١٩٨٩م).
- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة كتاب العبر وديوان الخبر والمبتدأ في أيام العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٧م).
- علي أومليل، الثقافة العربية في عالم متحول، (بيروت: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٧م).
- د. محمد جابر الأنصاري، تحولات الفكر والسياسة في الوطن العربي ١٩٣٠-١٩٧٠م)، (نيقوسيا، دار دان للنشر، ط٢، د.ت).
- د. محمد حمدي زقزوق، الإسلام في عصر العولمة، (القاهرة: مكتبة الشروق، ٢٠٠١م).
- محمد الميلي وآخرون، الخطة الشاملة للثقافة العربية، (تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦م)
- د. مصطفى الشكعة، الأئمة الأربعة، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٣م).
- د. نافع الحسن، فلسطين الثورة والثقافة (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٤م).
- د. هشام شرابي، النقد الحضاري للمجتمع العربي في نهاية القرن العشرين، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩م).
- د. يوسف القرضاوي، مستقبل الأصولية الإسلامية، (القاهرة: مؤسسة الرسالة، د.ت).

ثانياً: الأبحاث

- إبراهيم أبراش، الفكر العربي ومسألة الهوية في عصر العولمة، مؤتمر الفكر العربي والإسلامي في مواجهة التحديات المعاصرة، رام الله / فلسطين، ١٣- ١٦ تشرين الثاني/ نوفمبر،٢٠٠٦م.
- د. أحمد صدقي الدجاني، الدين والنظام العالمي الجديد بمنظور إسسلامي، المجلة الأكاديمية المغربية، الرباط، العدد، ١٢، ١٩٩٠م.
- جمعة محمد الأحول، الثقافة العربية الإفريقية، مجلة دراسات، طرابلس الغرب، العدد١٠٤، السنة ٢٠٠٥،٢٦ م.
- سمير أمين، تحديات العولمة، مجلة شؤون الشرق الأوسط، مركز دراسات الإستراتيجيات والبحوث والتوثيق، بيروت، العدد٧١، ١٩٩٧م.
- د. عبد الإله بلقزيز، العولمة وهوية والثقافة، عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة، مجلة المستقبل بيروت، العدد ٢٢٩ ، ١٩٩٨م.
- د. عبد الله عبد الدايم، في سبيل ثقافة عربية مستقبلية، مجلة شئون عربية، بيروت، العدد،٨٩، آذار، ١٩٩٧م.
- محمد المداح الإدريسي، المواطن العربي بين الفاعلية والتهميش، في عالم متغير، مجلة الوحدة، المجلس القومي للثقافة العربية، المغرب، العدد ٨٦، ٢٠٠٤م
- نبيل علقم، ثقافتنا بين الحماية والتجديد، مؤتمر الفكر العربي والإسلامي في مواجهة التحديات المعاصرة، رام الله / فلسطين، ١٣- ١٦ تشرين / نوفمبر ٢٠٠٦م
- د. هادي نعمان الهيني، الفضائيات وتأثيرها النفسي والمعرفي في الطفولة العربية مجلة آفاق عربية، ، العدد ٥، ١٩٩٧ م.

ثالثاً: المراجع الإلكترونية:

١-أحمد دعدوش، إشكالية الثقافة في عصر العولمة. ***http://www.saaid.net***

٢-عادل الفتياني، الإسلام والتحديث. ***www. islamtoday.com***

٣-عبدالله موسى، رؤيتنا الثقافية وتحديات العولمة، مجلة النبأ، العدد: ٢٩، السنة الرابعة ١٤١٩هـ. ***http://www.anabb.org***

المرأة الجزائرية وتطور الإعلام:
من موضوع كتابة إلى مُساهِمَة
في بناء الرسالة الإعلاميةٍ

د. فضة عباسي بصلي*

* قسم علوم الإعلام والاتصال،كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار عنابة - الجزائر

ملخص:

يهدف هذا المقال إلى معرفة المكانة التي احتلتها المرأة الجزائرية في الإعلام الجزائري عبر مراحل تطوره، وانتقالها من موضوع كتابة إلى عنصر مساهم في تحرير الرسالة الإعلامية، وأهم ما ميّز هذه المساهمة.

Abstract:

The aim of this article is to know status occupied by Algerian women in the Algerian media across its development stages. As well as her transition from being a subject for writing into a real contributor in creating the information message, and the most important hallmarks of this contribution.

توطئة:

إنّ المكانة التي احتلتها المرأة الجزائرية في النظام الإعلامي ودورها في ظهور الصحافة النسائية، لا يمكن فصله عن الظروف الّتي من خلالها تطوّر الإعلام في الجزائر، وعليه لا بدّ علينا أن نقدّم لمحة عن مراحل تطور هذا الأخير وانعكاساته على انخراط المرأة الجزائرية في العمل الصحفي في ضوء الظروف العامة التي أحاطت بكل مرحلة.

تعد المرأة الجزائرية ناقلة للقيم، التي تعدّ إرثاً للأمة، فهي التاريخ الموجود في كل مكان، فثورات الأمس واليوم ترتبط بوضوح في الذاكرة الجماعية، فهي المجاهدة المقاتلة في فترة حرب التحرير الوطني، وهي العاملة المتفانية في عملية التنمية الوطنية في السبعينيات، والمواطنة المندفعة في نضالها للحصول على حقوق مواطنة "كاملة" في الثمانينيات، وأخيرا مقاومة[١]. إنّ للمرأة الجزائرية مكانتها المتميزة عبر التاريخ والتي سنبرز جانبا منها، ونوضح الدور الّذي أدّته في مجال الإعلام على مرّ ما حقق هذا القطاع من تطور.

إذا كان الوجود العثماني والفرنسي والإنجليزي في كل من سوريا ولبنان ومصر، قد خلق ديناميكية شعبية بفعل الحركات القومية المناهضة لهذا الوجود التي أدت إلى ازدهار الأدب والصحافة بشكل واضح في وقت مبكر، فإن بلدان المغرب العربي، كان الأمر فيها عكس هذا تماما، فظهرت الصحافة متأخرة، عدا صحافة المستعمر، حيث كانت الإدارة الاستعمارية تحول دون أن يكون لشعوب المنطقة أداة للتعبير عن وجهات نظرهم، ووسيلة للاحتكاك بأمم أخرى[٢].

يرتبط ازدهار وسائل الإعلام من عدمه بالجو الفكري والثقافي الّذي يسود أي بلد من البلدان لما يقدمه مفكروه من مساهمات في تنمية مجال الإعلام وإثرائه من خلال نشرها لمواضيع في مجالات الحياة المختلفة. نتطرق في هذا الفصل لمراحل تطور الإعلام وانعكاسه على العمل الصحفي للمرأة الجزائرية، انطلاقا من مرحلة الاهتمام الإعلامي بالمرأة. لقد مر المجال الفكري في الجزائر والثقافة عامة بمراحل عرفت الازدهار تارة، والانكماش تارة أخرى نتيجة عدم الاستقرار النّاجم عن التواجد العثماني من جهة، ثم الاحتلال الفرنسي من جهة أخرى، وعليه نعرض ثلاث مراحل لتطور الفكر والثقافة في الجزائر [٣]، وذلك ابتداء من ١٨٠٠ إلى ١٩٤٠، تمثّلت في مرحلة الازدهار الّتي تنتهي مع الدخول الفرنسي إلى الجزائر، ثم مرحلة الانكماش الّتي تمتدّ بين ١٨٣٠ و١٩١٠، ومرحلة اليقظة الّتي امتدّت بين ١٩١٠ و ١٩٤٠. يمكننا إضافة مرحلة الحركة القومية المناهضة للاحتلال من ١٩٤٥ إلى

١٩٦٢، وقد عرف المجتمع الجزائري، كما هو معروف، منذ الاستقلال أنماطاً عدة للتسيير من الذّاتي إلى الاشتراكي إلى مرحلة الإصلاحات الاقتصادية بظهور العولمة بثوبها الجديد، تشمل هذه العولمة انقلابات عدة في مناحي الحياة الاجتماعية كالثورة الثقافية والثورة المعرفية والثورة الاقتصادية والثورة المعلوماتية(٤). وقد تأثرت كل القطاعات الحيوية في حياة المجتمع الجزائري بما فيها قطاع الإعلام بما أفرزته كل مرحلة من مراحل تطوره بذلك تقسم مرحلة ما بعد الاستقلال إلى مرحلة البناء الّتي تقسّم بدورها إلى ثلاث مراحل: العشريتين الأولى والثانية من الاستقلال، ثم مرحلة البناء المؤسساتي تليها مرحلة الانفتاح الشامل والتعددية السياسية، الّتي نعرضها في هذا المقال ومن خلالها نتعرف على دور المرأة الجزائرية في تأسيس الصحافة النسائية.

مراحل تطور الإعلام في الجزائر ودور المرأة فيه:

I- الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في الجزائر بين ١٨٠٠ و ١٩٤٥ وانعكاسها على واقع الإعلام والمرأة:

مرحلة الازدهار، من ١٨٠٠ إلى ١٨٣٠.

تنتهي هذه المرحلة ببداية الاحتلال الفرنسي للجزائر في عام ١٨٣٠. وقد كان الفكر والثقافة في الجزائر مزدهرين قبل دخول الاحتلال الفرنسي إليها في عام ١٨٣٠ ازدهارا كبيرا يدل على ذلك كثرة المعاهد العلمية - والمؤسسات الثقافية - الّتي كانت تنتشر في البلاد لنشر العلم - والمعرفة - بين الجزائريين في القرن التاسع عشر الميلادي. ويذكر الكاتب الفرنسي "مارسيل أجريتو" « Marcel Agretou » أنّ الثقافة كانت مزدهرة نسبيا قبل دخول الفرنسيين للجزائر في عام ١٨٣٠، على الرغم من تخلف العرب في مجال الحضارة. كما كتب الجنرال "ولسن استرهازي" « Wilson Esterhazi » و"إسماعيل أوربان" « Ismail Urbain » من أنّ الجزائريين الّذين يحسنون القراءة والكتابة كانوا في ذلك العهد أكثر عددا من الفرنسيين الّذين يقرأون ويكتبون. ولاحظ الاثنان أنّ ٤٥ ٪ من الفرنسيين كانوا أميين حينذاك، وأنّ الجزائر احتلّها جنود فرنسيون من طبقة جاهلة - تمام الجهل - وهما يعنيان بذلك طبقة الفلاحين، ثم استطرد المؤرخان يقولان: "يجب علينا أن نعترف احتراما للحقيقة أنّ المسلمين في إفريقيا الشمالية رغم انخفاض مستوى العلوم فيها وقلة الكتب كانوا يولون مسائل التربية والتعليم عناية لها قيمتها"(٥).

تذكر "زهور ونيسي"* أنّ الاستعمار الفرنسي عندما دخل إلى الجزائر كانت نسبة التعليم

بها أكثر من ٥٠ ٪ في الوقت الّذي كان في فرنسا بنسبة ١٢ ٪ فقط، هذا حسب المؤرخين الغربيين. . .[٦] وتمتاز الثقافة في عصر الازدهار الّتي كانت منتشرة في الجزائر بأنها ثقافة عربية إسلامية تقليدية تسير في نفس الخط العام الّذي تسير فيه تلك الثقافة في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلاديين في بقية الأقطار العربية في المشرق والمغرب، وهي ثقافة تعتمد على الأدب العربي شعرا ونثرا، وعلى القواعد النحوية والفقه والتفسير والحديث، وقليل من علوم الفلك والرياضة والفلسفة والتاريخ والطب وعلم المواقيت الشرعية وعلم المواريث (تقسيم تركات الميت).

مرحلة الانكماش، من ١٨٣٠ إلى ١٩١٠:

وتبدأ هذه المرحلة بدخول الاحتلال الفرنسي إلى الجزائر في الخامس من يوليو (تموز) سنة ١٨٣٠ وتمتد إلى عام ١٩١٠. . وفي هذه المرحلة أصيبت الثقافة العربية وأصيب التعليم العربي ـ بصفة عامة ــ بضربة قاسية كادت تقضي عليهما وذلك من طرف الاحتلال الفرنسي الّذي دمر كل معالم الثقافة والفكر في البلاد تقريبا. ووصل الفكر والثقافة الإسلامية في الجزائر حتى قرب الثلاثينات، من القرن العشرين إلى الحضيض نتيجة لتخريب الاستعمار المتعمَّد لمراكز الثقافة الإسلامية[٧]. وقد أثرت الظّروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية الّتي مرت بها الجزائر والعالم العربي على تطور أنظمتها الإعلامية.

لم تظهر الصحافة في الجزائر قبل ١٨٣٠، ففي هذا العام بدأ الاحتلال الفرنسي للجزائر، وفي مساء ١٤ يوليو من تلك السنة صدرت أوّل صحيفة عرفتها الجزائر وهي صحيفة (ليستافيت دالجيه) أي "بريد مدينة الجزائر" وهي صحيفة فرنسية صدرت في سيدي فرج، واستمرت عددين فقط، وكان الهدف من صدورها أن تقرأها القوات الفرنسية المحتلة.

وبعد سنتين صدرت صحيفة "لومونيتور الجريان" أي المرشد الجزائري صدر العدد الأول منها في ٢٧ يناير ١٨٣٢ كجريدة رسمية باللّغتين الفرنسية والعربية. . وكانت المرأة في تلك المرحلة من تاريخ الجزائر تتمتع بالاحترام والتقدير وتحظى بالرعاية. محترمة الجانب، مسموعة الكلمة، قوية الشّخصية. ولعلّ كل ذلك أدّى إلى تمتعها بالحقوق والاحترام في المجتمع القديم، وهو الّذي جعلها قاعدة قوية للأسرة. . . دون أن ننسى مشاركة المرأة الجزائرية في الثورات الشعبية ضد المستعمر الفرنسي ومثال على ذلك "لالا فاطمة نسومر" الّتي قادت المجاهدين والمسلمين الجزائريين في ثورة عارمة عام ١٨٥٧ ضد خير آلات الجيش الفرنسي، هذا في الميدان السياسي، أمّا في الميدان الثقافي والاجتماعي فاحتلت المرأة المكانة اللائقة بها

كعضو إيجابي في كيان الأسرة والمجتمع كلّه[٨] . لكن الوضع المتدني الّذي أصبح عليه المجتمع الجزائري بسبب سياسة التجهيل والتشريد الّتي اتبعتها فرنسا، انعكس سلبا على وضعية المرأة ومكانتها داخل المجتمع، فمن المعروف أن أول عنصر من أفراد الأسرة يعمل أي احتلال من خلاله على تجريد المجتمع من قيمه الاجتماعية هو المرأة باعتبارها الركيزة الّتي تعتمد عليها في تنشئة الأجيال والحفاظ على التراث ونقله.

وصدر في تلك الفترة في الجزائر أربعة عشر عنوانا لجرائد تكتب باللغة العربية[٩] . من بينها مجلة أصدرتها امرأة وهي "جان ديرايو"*بعنوان "الأحياء" وتعتبر أوّل مجلّة عربية تصدر بالقطر الجزائري كله، فقد برزت في العاصمة في ١٤ فيفري من سنة (١٩٠٧م/ ١٣٢٥هـ) . . ويبدو أنّه كان لهذه المجلّة الّتي تظهر كل خمسة عشر يوما أهمية خاصة في تاريخ الإصلاح الجزائري فقد كانت محررة بأسلوب عربي متين[١٠] . لم يسجل ظهور أقلام نسائية جزائرية في المجال الصحفي في تلك الفترة نتيجة للظروف القاسية التي كانت تمر بها الجزائر في جميع مناحي الحياة. ونظرا لتدهور وضع المرأة ومحاولة إخراجها من وضعية التخلف الّتي كانت تعيشها في تلك الفترة، ظهر الصحفي "محمد بن مصطفى الخوجة" الّذي ناضل من أجل تحرير المرأة المسلمة. وهو الّذي دخل عالم الصحافة عام ١٨٨٦ عندما بدأ يشتغل في جريدة "المبشر" كمحرر في طبعتها الأولى. وقد كتب رسالة عالج فيها الانحلال الّذي وقع في المجتمع الجزائري مثل ما وقع وتفشى في المجتمع العربي بوجه عام. وفي رسالته هذه أراد "محمد بن مصطفى الخوجة" أن يدافع عن المرأة الجزائرية، ضد ظلم الرجال والقساوة والتقاليد الّتي كبلت المرأة المسلمة، لا في الجزائر وحدها، بل في العالم العربي عموما[١١] .

رحلة اليقظة، من ١٩١٠ إلى ١٩٤٠:

لم يكد القرن العشرون يطل على الجزائر ببضع سنوات حتى بدأت الأذهان تتفتح والآذان تصيخ السمع إلى ما يدور حولها من أحداث وتطورات، والعقول تبحث عن غذاء جديد في الفكر العربي الإسلامي الحديث، الوافد إلى الجزائر من بعض الأقطار العربية الشقيقة كمصر الّتي قامت فيها نهضة فكرية عربية إسلامية ودعوات إصلاحية سلفية عظيمة، قام بها السيدان "جمال الدين الأفغاني"- و "الإمام محمد عبده"- في القرن التاسع عشر، وقد وصلت دعوتهما إلى الجزائر عن طريق الصحافة العربية الّتي كانت تتسلل خفية عن رقابة الاستعمار الفرنسي إلى الجزائر، وكذلك ساهم في هذه اليقظة الفكر الغربي الوافد على الجزائر من أوربا عن طريق الجزائريين الّذين درسوا في فرنسا وأوربا وعادوا إلى الجزائر متشبعين بروح العمل

الجاد من أجل إنقاذ بلادهم من هذا السقوط الفكري والثقافي والأخلاقي الّذي وصلت إليه بعد الاحتلال، أو الّذين تخرجوا من المعاهد الفرنسية الموجودة في الجزائر، وإن كان الاتجاه الّذي سارت فيه هذه النخبة من المثقفين الجزائريين في مطلع القرن العشرين كان إصلاحيا على أساس مدني، لا على أساس ديني متأثرين في ذلك بحركة "تركيا الفتاة" في فصل الدين عن الدولة.

والواقع أنّ هذه اليقظة قد بدأت في الجزائر منذ بداية القرن العشرين، وازدهرت في العشرينيات والثلاثينيات والأربعينيات منه، وهي تعود في جملتها إلى عوامل عدة أدت إلى الاتصال الفكري الخصب من جديد بين شرق الوطن العربي ومغربه، وهو الاتصال الّذي انقطع بدخول الاحتلال الفرنسي الجزائر في عام ١٨٣٠ . . . وكانت الصحافة العربية بصفة عامة تصل إلى الجزائر إما عن طريق تونس الّتي كانت تتمتع نسبيا بحرية أفضل من الجزائر، وإما عن طريق المغرب الأقصى الّذي كان لا يزال يتمتع باستقلاله الوطني، ولم يدخل الاحتلال إلى بلاده بعد، وإمّا عن طريق أوربا . . .[١٢].

وقد عرفت الصحافة العربية الجزائرية انتعاشا في هذه المرحلة على غرار باقي الأقطار العربية، حيث صدر ٥٣ عنوانا بين ١٩١١ و١٩٣٠[١٣]. وعن علاقة الشعب الجزائري بالصحافة العربية، إذا كانت السلطات الاستعمارية تزرع الشوك في طريق الصحافة العربية فتعرقل سيرها، وتبث العيون حولها، وتترصد خطواتها، وتعدد أنفاسها، فإنّ أبناءها لم يمدوا لها يد المساعدة، ولم ينتصروا لها بالحماية والمؤازرة، بل أنّهم أثقلوا ظهرها بحمل من المشاكل المادية زادها وزرا على وزر وثقلا على ثقل. . تمثل ذلك في مماطلة المشتركين وترددهم في دفع ما عليهم من واجب الاشتراكات، بل إنّ توقف بعضها عن الصدور كان سببه العجز المادي قبل كل شيء. . غير أنّه يبدو من بعض الإحصائيات أنّ موقف الشعب الجزائري من صحافته، قد أخذ يتحسن شيئا فشيئا، ولاسيما حوالي سنة ١٩٣٠ بعد انتشار التعليم الحر، وبداية انتظام الحركة الإصلاحية. . [١٤].

وفيما يتعلق بالاهتمام بالمرأة في تلك المرحلة كتب صحافي فرنسي يدعى (ميشال رينو) مقالا عن المرأة المسلمة نشر في جريدة (برقية الجزائر) في شهر أبريل عام ١٩٢٨ وكان بعنوان: (السير مع العالم، صفتان للمرأة المسلمة اليوم)، تحدث في هذا المقال عن المرأة التركية الّتي فُرنجت بقوة القوانين. والمرأة المصرية الّتي أخذت واتبعت طريقها طبيعيا في الانغماس في الحضارة الغربية. ومن جهة أخرى بقيت المرأة التونسية والجزائرية تعيش حسب التقاليد القديمة مغلقة على نفسها بالرغم من أنّها تعيش - وخاصة في الجزائر العاصمة - جنبا إلى جنب مع

المرأة الأوربية، والاحتكاك بالحضارة الأوربية، ثم طالب هذا الصحافي بعد ذلك من فرنسا أن لا تبقى مكتوفة الأيدي.

ورأت جريدة وادي ميزاب الخطر يدق من هذا المقال، واعتبرته محاولة لدفع المرأة إلى الانحلال الخلقي، وفساد الأسرة الجزائرية على الخصوص، والأسرة الإسلامية على العموم. فعرّبت المقال ونشرت مقتطفات منه، ثم ردت عليه بقلم كاتب يدعى "رشدي" ومن ضمن ما أتى في الرد "لا تنزعج أيّها الكاتب وهوّن على نفسك فنحن أعلم بمصلحتنا من غيرنا بنا. و أنّ الفتاة الجزائرية لا تتمنى إلاّ تربيتها في دائرة مدينتها واحترام عوائدها وتقاليدها(١٥)".

ويقسِّم "الشيخ الصوالح محمد ولد معمر" النّساء في الجزائر حسب البيئة الّتي ينتمين إليها، واصفا المكانة التي احتلتها المرأة في تلك المرحلة من تاريخ الجزائر، وكان ذلك عند الرحالة، الحضر، الزواوة وعند بني مزاب، ونستعرضها كالآتي(١٦):

* المرأة عند الرحالة: يقول الشيخ، كان على المرأة أن تعمل كثيرا داخل خيمتها، حيث تنهض فجرا وتقوم بعملية الحلب، ثم تترك الخرفان والجديان ترضع من أمّهاتها، قبل إطلاق قطعان الغنم والبقر إلى الخارج للرعي، تقوم بعدها بجمع الحطب وإحضار الماء، وكانت المرأة الفقيرة تجلب الحطب والماء على ظهرها، بينما المرأة الّتي يملك زوجها رزقا فتستعمل الحمار في ذلك، كما تقوم بطهي الطعام عند العودة، وتنسج بنفسها ألبسة لأفراد أسرتها. وكانت تساعد زوجها في فك الخيمة عند الرحيل وحملها فوق البغال، كما تساهم في إعادة بنائها برفقة زوجها في المكان الجديد الّذي يحطون به. ويضيف الشيخ الصوالح أنّه نظرا لكثرة الأشغال الّتي تقوم بها المرأة عند الرحالة، كان الرحالة الأولون منهم يتزوّجون أكثر من امرأة.

* **المرأة عند الحضر**: تقضي المرأة في الحضر – مقارنة بالمرأة عند الرحالة – الأشغال دون تعب، حيث تبقى في البيت ويُحضر الزوج كل ما تحتاجه من ملبس ومأكل وحطب وفحم وغيرها. ويقاس دورها بالجانب المادي لزوجها، إذا كان ميسور الحال فأشغال المنزل تسند إلى الخدم، وإذا سمحت الظروف تقوم هي بعملية النسج والتطريز والخياطة. أمّا إذا كان غير ذلك فهي تقوم بالحياكة والطرز من أجل البيع.

أمّا خروج المرأة عند الحضر فكان إمّا للتوجه إلى الحمام أو زيارة المقابر. وكانت المرأة الحضرية تحب المصوغات والألبسة الجميلة والأكلات اللّذيذة، وهو ما يجعل المعيشة مكلفة ومتعبة للرجال، لذا قليل منهم من يفكر في الزواج بأكثر من امرأة واحدة.

* **المرأة عند الزواوة**: تختلف حالة المرأة عند هؤلاء عما هي عليه عند العرب والحضر. فهي تبقى في بيت والدها مادامت عازبة، ولمّا تتزوّج في عائلة فقيرة، فهي تقوم بأعمال كثيرة

لكثرة أفراد هذه الأخيرة مع نقص المؤونة وبرودة الطقس. وعند طلاق المرأة لا يمكن تزويجها ثانية إلاّ إذا أذن لها زوجها السابق بذلك، كما يحق له أن يبقيها دون زواج. في حالة وفاة والدها أو زوجها فهي لا ترث. وتوجد بعض المداشر الّتي تمنع فيها المرأة من مرافقة زوجها عند السفر. ومعظم النساء عند الزواوة لا يرتدين الحجاب، لكن عند المرابطين والديار الكبار فهن محجبات مثل نساء العرب.

* **المرأة عند بني مزاب:** مثلما تكون عليه المرأة عند القبائل، كذلك المرأة عند بني مزاب لا تغادر المنطقة، مقارنة بالرجال الّذين يسافرون من أجل التجارة (بيع وشراء)، و لا يعودون إلاّ بعد عامين إلى خمسة أعوام أو أكثر. وإذا رغب أحدهم أن ترافقه زوجته فعليه أن يأخذ الإذن من كبار المدينة. كما أنّ المرأة لا يمكنها الخروج في غياب زوجها، وعند زيارة جاراتها فيتم ذلك برفقة أحد أفراد الأسرة.

تقوم المرأة عند بني مزاب صباحا بحلب المعزة، وطهي الطعام كما تقوم بتلوين الصوف بنفسها تحضيرا لنسج البرانس والقشابيات وغيرها، كما أنّ المرأة عند بني مزاب ترث من والدها وأمّها وزوجها وأخيها إذا لم يكن لديه أولاد ذكور.

على العموم، يبدو أنّ المرأة الجزائرية كانت تحظى بمكانة اجتماعية محترمة نظرا لعدم ذكر أي قهر كان يمارس عليها، بل كان يتحدّد وضعها حسب الظروف المادية والاجتماعية الّتي تكون عليها الأسرة.

وقد كان لنشاط الصحافة الأوربية، لسان حال المستعمرين في الجزائر أثر ولا شك في توجيه الجزائريين إلى الميدان الصحفي، إذ كانت تلك الصحف الاستعمارية تتدفق تدفقا عجيبا، وتنتشر انتشارا واسعا، يكفي أن نعرف أنّها بلغت في تعدادها أثناء هذه المدة (١٨٤٧ – ١٩٣٩) ما يزيد عن مائة وخمسين جريدة ما بين دورية ويومية، بينما لم تزد الصحف العربية عن ست وستين جريدة بما في ذلك الصادرة باللغتين العربية والفرنسية، وبصرف النظر عن اتجاهاتها المختلفة حتى الصادرة منها عن الدوائر الاستعمارية.. وأنّ ما يلفت النظر لمتتبع تاريخ هذه الصحافة هو هذا التساقط المتتابع وهذا الانقطاع المستمر، فإنّ أغلبها لا تعد أعمارها بالسنوات ولكن بالشهور والأيام، هذا على الرغم من أنّ الصحافة العربية في الجزائر لم تعرف سوى صحيفة يومية واحدة طوال هذه الفترة وهي جريدة "النجاح"[١٧].

ويعتبر الجو السياسي والاجتماعي الداخلي والخارجي من أهم العوامل في بعث الصحافة الوطنية، فإنّ الأوضاع الّتي كان يعيشها الوطن العربي والإسلامي قبيل الحرب العالمية الأولى وأثناءها وبعدها فتحت أعين الجزائريين، وعلمتهم كيف يستفيدون من الصحافة في سبيل

المطالبة بحقوقهم، والتعبير عن مشاعرهم القومية والإسلامية، والعمل الجاد في سبيل الخروج من تخلفهم، والاتصال بالجماهير العريضة الّتي راحوا يبثونها أفكارهم الإصلاحية[١٨].

وتترجم مرحلة اليقظة بعدد الصحف الّتي صدرت فيها باللغة العربية، والّتي رغم كثرتها فإننا نسجل غيابا للصحف أو المجلات الّتي توجه إلى المرأة أو الأسرة والطفل. والجدول الآتي يعرض أهمّ ما صدر من صحف [١٩]:

اسم الجريدة	إدارتها أو رئيس تحريرها	مكان صدورها وتاريخه
١ المبشر	الولاية العامة الفرنسية	الجزائر ١٨٤٧
٢ المنتخب	بيار اتيان	قسنطينة ١٨٨٢
٣ المبصر	بيار أونيسة	قسنطينة ١٨٨٣
٤ الحق	سليمان بنقي وآخرون	عنابة ١٨٩٣
٥ النصيح	ادوارد قوسلان	الجزائر ١٨٩٩
٦ الجزائري	لويسياني	الجزائر ١٩٠٠
٧ المغرب	بيار فونطانا	الجزائر ١٩٠٣
٨ الأخبار	فيكتور باروكان	الجزائر ١٩٠٣
٩ المصباح	العربي فخار	وهران ١٩٠٤
١٠ الهلال	فلبيار	الجزائر ١٩٠٦
١١ الأحياء	جان ديرايو	الجزائر ١٩٠٧
١٢ كوكب افريقيا	محمود بن دالي	الجزائر ١٩٠٧
١٣ الجزائر	عمر راسم	الجزائر ١٩٠٨
١٤ المسلم	داليس	قسنطينة ١٩٠٩
١٥ الحق الوهراني	ثابيي	وهران ١٩١١
١٦ الإسلام	الصادق دندان	الجزائر ١٩١٢
١٧ الفاروق	عمر بن قدور	الجزائر ١٩١٣
١٨ البريد الجزائري	عز الدين القلال	الجزائر ١٩١٣
١٩ ذو الفقار	عمر راسم	الجزائر ١٩١٣
٢٠ أخبار الحرب	جان ميرانت	الجزائر ١٩١٤
٢١ النجاح	عبد الحفيظ بن الهاشمي	قسنطينة ١٩١٩
٢٢ الصديق	محمد بن ياكير التاجر	الجزائر ١٩٢٠

٢٣ الأقدام	الأمير خالد وآخرون	الجزائر ١٩٢٠
٢٤ الاستقبال الجزائري	بلقاسم بن التهامي	الجزائر ١٩٢٠
٢٥ النصيح	صوالح	الجزائر ١٩٢١
٢٦ لسان الدين	مصطفى حافظ	الجزائر ١٩٢٣
٢٧ التقدم	بلقاسم بن التهامي	الجزائر ١٩٢٣
٢٨ المنتقد	عبد الحميد بن باديس (بوشمال أحمد)	قسنطينة ١٩٢٥
٢٩ الجزائر	محمد السعيد الزاهري	الجزائر ١٩٢٥
٣٠ الشهاب	عبد الحميد بن باديس(بوشمال)	قسنطينة ١٩٢٥
٣١ صدى الصحراء	أحمد بن العابد العقبي	بسكرة ١٩٢٥
٣٢ وادي ميزاب	أبو اليقظان	الجزائر ١٩٢٦
٣٣ الحق	علي بن موسى العقبي	بسكرة ١٩٢٦
٣٤ البلاغ الجزائري	محمد محي الدين(العليوية)	مستغانم، الجزائر ١٩٢٦
٣٥ البرق	السعيد الزاهري، عبد المجيد رحموني	قسنطينة ١٩٢٧
٣٦ الإصلاح	الطيب العقبي	بسكرة ثم الجزائر١٩٢٧
٣٧ ميزاب	أبو اليقظان	الجزائر ١٩٣٠
٣٨ المغرب	أبو اليقظان (تعموت عيسى)	الجزائر ١٩٣٠
٣٩ النور	أبو اليقظان	الجزائر ١٩٣١
٤٠ المبصر الإفريقي	خبشاش و شندرلي	قسنطينة ١٩٣١
٤١ التلميذ	(لسان حال الطلبة المسلمين)	الجزائر ١٩٣١
٤٢ المرصاد	محمد عبابسة الأخضري	الجزائر ١٩٣١
٤٣ الإخلاص	المولود الحافظي الأزهري(علماء السنة)	الجزائر ١٩٣٢
٤٤ المعيار	مصطفى هراس	الجزائر ١٩٣٢
٤٥ السنة	الطيب العقبي والزاهري (جمعية العلماء)	قسنطينة ١٩٣٣
٤٦ الجحيم	جماعة من الشباب الإصلاحي	قسنطينة ١٩٣٣
٤٧ الحياة	مفدي زكريا، باسعيد عدون (جمعية الوفاق)	الجزائر ١٩٣٣
٤٨ البستان	أبو اليقظان (تعموت عيسى)	الجزائر ١٩٣٣
٤٩ الشريعة	الزاهري والعقبي (جمعية العلماء)	قسنطينة ١٩٣٣
٥٠ النبراس	أبو اليقظان	الجزائر ١٩٣٣
٥١ الحارس	عبد الرحمن غريب	الجزائر ١٩٣٣

٥٢ الأمة	أبو اليقظان	الجزائر ١٩٣٣
٥٣ الصراط	الزاهري والعقبي (جمعية العلماء)	قسنطينة ١٩٣٣
٥٤ الثبات	عبابسة الأخضري	الجزائر ١٩٣٤
٥٥ أبو العجائب	محمد بن العابد الجلالي	قسنطينة ١٩٣٤
٥٦ الفضيلة	موسى خداوي	البليدة ١٩٣٥
٥٧ البصائر	العقبي ثم الميلي (جمعية العلماء)	الجزائر ثم قسنطينة ١٩٣٥
٥٨ اليالي	علي بن سعيد	الجزائر ١٩٣٦
٥٩ سيدي هنيني	بجو محمد الطاهر	الجزائر ١٩٣٦
٦٠ الشعب	مفدي زكريا (لسان حزب الشعب)	الجزائر ١٩٣٧
٦١ المغرب العربي	حمزة بكوشة	وهران ١٩٣٧
٦٢ الميدان	حسن الوارزقي	الجزائر ثم قسنطينة ١٩٣٧
٦٣ الروح	أبو العلاء بكير بن الحاج سليمان	البليدة ١٩٣٧
٦٤ الوفاق	محمد السعيد الزاهري(الكتلة الإسلامية)	وهران ١٩٣٨
٦٥ الرشاد	عبد الحفيظ وعبد القادر القاسمي (اتحاد الزوايا)	الجزائر ١٩٣٨
٦٦ الفرقان	أبو اليقظان	الجزائر ١٩٣٨
٦٧ المنجنيق	محمد بن الحنفية	الجزائر ١٩٣٨

II- مرحلة القومية المناهضة للاحتلال والدور الإعلامي للمرأة، من ١٩٤٥ إلى ١٩٦٢:

إنّ التاريخ يقر بأن المرأة الجزائرية ما كلت عن النضال منذ ١٨٣٠ عبر كل مراحل المقاومة المستمرة مرورا بـ: لالا فاطمة سنة ١٨٥٧، إلى يوم أن ولت فيه أقدام المستعمر عن أرض الجزائر عام ١٩٦٢ . . . واكتسب نضالها تنظيما وحركية مع تأسيس الاتحاد الوطني للنساء الجزائريات، الّذي تمثلت نواته أيام تأجج الحركة الطلابية، التي انعقدت تحت شعار طلبة نجم شمال إفريقيا بالجزائر، والتي وسعت نضالها بمطالبتها بتعليم المرأة وتكوينها . . . لكنّ هذا التجمع نضج أكثر عندما أصبح هذا النضال سياسيا ضد الاستعمار، والّذي تمثل في تجمعات نسائية هائلة في الفترة ما بين ١٩٣٦- ١٩٤٥ تلك الفترة التي بدأ الشعب الجزائري فيها كله يشق طريقه نحو الكفاح المسلح. لقد كانت أحداث عام ١٩٤٥ من أهم الأحداث التي هزّت المرأة كما هزت الشعب الجزائري مباشرة بعد الحرب العالمية الثانية (٢٠).

تعدّ هذه المرحلة من ناحية مرحلة تطور مهم للحركة الوطنية الجزائرية الحديثة، كما تعدُّ

من ناحية أخرى مرحلة اشتداد الصراع بين الاحتلال الّذي كان يعمل جاهدا على القضاء على "الشخصية الوطنية الجزائرية" بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية بسبب وقوفها حجر عثرة في سبيل تحقيق أهدافه في فرنسة الجزائر ودمجها في فرنسا، وبين الشعب الجزائري الّذي وقف بصلابة ضد أهداف الاحتلال[٢١]. وكان ذلك نتيجة استحواذه على كل شيء في البلاد وترك الجزائريين يتخبطون في الجهل، والفقر، والبؤس، وقام بمصادرة ديارهم الأساسية في كل النواحي[٢٢]. وانعكست تلك الأوضاع على كل مناحي الحياة الاقتصادية منها والاجتماعية والثقافية والتي نوضحها كالآتي:

أ- الوضع الاقتصادي: تدهور الوضع الاقتصادي للمجتمع الجزائري بشكل كبير. .- في هذا الصدد- يقول "جاك مادول Jeaques Madoul": "إذا غضضنا النظر عن المحلات التجارية الفاخرة، وعن القرى النظيفة الأنيقة، التي ما عمرها الأوربيون إلاّ لأنفسهم وعن الطرق المعبدة والمزارع الفرنسية المزدهرة أحسسنا أنّنا نخطو أول خطوة في مملكة البؤس[٢٣]".
وقد نشط هؤلاء المستوطنون في زراعة الكروم من أجل إنتاج الخمور، في مناطق الساحل الخصبة. . بذلك أُهملت زراعة الحبوب (القمح وغيره) التي هي الغذاء الرئيسي للشعب الجزائري- حتى أصبحت الجزائر تستورد الحبوب لإطعام سكانها من الخارج. وينتج الأوربيون إلى جانب محصول الكروم قسما من الحبوب- ولكنهم يخصصون معظم أراضيهم الخصبة لإنتاج الموالح - والخضروات - والفلين- والحَلفاء بغرض تصديرها إلى الخارج[٢٤]. وقد فرض هذا الوضع الاقتصادي المتدهور على سكان الريف أن يغادروا قراهم في موجات من الهجرة، إما إلى المدن الكبرى داخل الجزائر بحثا وراء العمل حيث أصبحوا يعيشون في أحياء ملاصقة للمدن في ظروف قاسية من ناحية الصحة، وانعدام المرافق الحيوية ومختلف المشاكل الاجتماعية. وإما الهجرة خارج الجزائر إلى فرنسا للعمل في قطاعات المناجم والمباني وغيرها من الأعمال المرهقة الأخرى[٢٥].

وقد حاربت فرنسا التصنيع في الجزائر حتى تبقى مرتبطة اقتصاديا بفرنسا في جميع المجالات، ومعتمدة عليها في كل صغيرة وكبيرة، كما كان الهدف منها كذلك محاربة الشخصية الجزائرية في المجالات الاقتصادية حتى لا تبرز الجزائر بكيانها الاقتصادي الخاص المتميز صناعيا، وتجاريا وماليا، وزراعيا عن دولة الاحتلال، وبالتالي تسعى إلى الانفلات من قبضتها الحديدية. أو تصبح منافسا خطيرا لصناعتها داخل الجزائر وخارجها نظرا لوفرة المواد الخام واليد العاملة المنخفضة الأجر في الجزائر، مما يجعل الصناعة الفرنسية لا تستطيع أن تتنافس مع ما ينتج في الجزائر [٢٦]. والمؤسسات الصناعية القليلة الموجودة فيها لم يكن

يتجاوز نشاطها ثلاث نشاطات قطاعات فقط وهي :

١- إنتاج مواد البناء والأشغال العمومية .

٢- تصنيع حوالي ١٥ ٪ من المنتوجات الزراعية .

٣- إنتاج بعض المواد الاستهلاكية مثل الأدوات المنزلية والكهربائية[٢٧] .

ب- الوضع الاجتماعي: انقسم المجتمع الجزائري بعد الاحتلال إلى مجموعتين من السكان، الأولى تتكون من الجالية الأوربية التي وفدت إلى الجزائر في ركاب الاحتلال . . . والطابع الّذي يميّز هذه المجموعة هو الانغلاق على نفسها، والتعصب والعنصرية الشديدتان ضد الجزائريين باعتبارهم يشكلون خطرا على مستقبل وجودها في الجزائر بسبب موقفها العدائي منهم، واستحواذها على خيرات بلادهم[٢٨] . أما المجموعة الثانية – فهي تتكون من الشعب الجزائري الّذي وصل تعداده –عند ١٩٥٦– إلى أكثر من عشرة ملايين نسمة وهم يحتلون المركز الأدنى من السلم الاجتماعي، ويعيشون على هامش الحياة، باعتبارهم مجموعة خاضعة للاحتلال من ناحية، ومكروهين من الجالية الأوربية من جهة اخرى[٢٩] .

إنّ هذا الوضع المتدهور حدا بالمنظمات الدولية إلى القول : "بأنّ مستوى المعيشة في الجزائر بالنسبة للجزائريين يعتبر أحط مستوى في العالم كله"[٣٠] .

ج- الوضع الثقافي: إذا كان الوضع الثقافي لأي مجتمع يعتبر انعكاسا لواقعه السياسي وبنائه الاقتصادي، وتركيبه الاجتماعي . فلا شك أنّ حالة الجزائر من الناحية الثقافية تعتبر سيئة للغاية نظرا للظروف الصعبة التي تعرض لها الشعب الجزائري خلال قرن وثلث من الاحتلال[٣١] . ونتيجة لمحاربة الاحتلال للثقافة بصفة عامة، والثقافة العربية بصفة خاصة في الجزائر سادت الأمية بين أفراد الشعب الجزائري، حتى أصبحت بعد قرن وثلث من الاحتلال تشكل ٩ , ٩٤ ٪ بين الرجال و ٤ , ٩٨ بين ٪ النساء[٣٢] أما القلة ممن أتاح لها الاحتلال التعليم والثقافة، فلم تتجاوز نسبتها ١ , ٥ ٪ بين الرجال و ٦ , ٢ ٪ بين النساء[٣٣]

وقد حارب الاحتلال الصحافة بكل شدة وعمل على إخفات صوتها تمشيا مع سياسة محاربة الثقافة العربية واللغة العربية وكل وسائل الثقافة العربية . ومن هنا كانت معظم الجرائد والمجلات العربية ما إن تبدأ في الصدور حتى تختفي بسرعة، والسبب في ذلك هو أنّ الاحتلال كان يبادر لإغلاقها أو مصادرتها[٣٤] .

ويشغل الإعلام حيزا مهماً وأساسيا في العمل السياسي، وتزداد الحاجة إليه كلما كان هذا

التنظيم أو هذه الحركة السياسية داخلة في معترك كبير مثل حرب التحرير الوطنية(٣٥). وأهمية العمل الصحفي بالنسبة للمرأة هو ناتج عن ارتباط الصحافة بالتطور الاقتصادي والسياسي والثقافي للمجتمع(٣٦)، ومهنة الصحافة مهنة عشقها العديد من المثقفين الّذين رفعوا لواءها في ساحة القلم والفكر، وتعتبر الصحافة في كل قطر عربي أداة من أدوات تحرير الفكر العربي من الأغلال الّتي كانت تقيده، بل لعلّ الصحافة في كثير من الأقطار العربية هي الوسيلة الأولى لذلك.

وقد لعبت الصحافة دورا مهما في تطور الأحداث وكان للصحفيين دورهم المعروف وإسهامهم الهائل في تلك الأحداث وقيادة الحركات الوطنية والمشاركة في التطور الاجتماعي والاقتصادي، والصحافة المعاصرة لا تختلف عن صحافة الأمس بما فيها التقدم الفني... كما أنّ الصحافة تأخذ طابع جيلها على مرور الأجيال(٣٧). وقد تميّز مطلع القرن العشرين بطرح قضايا المرأة العربية على الجدول التاريخي لتحرّر الأمة العربية. ولهذا كان "رفاعة رافع الطهطاوي" قد سارع إلى استنكار الحالة المتردية للمرأة العربية المصرية، مطالبا بإصلاحها، مناديا بعدم التفريق على صعيد التعليم بين الصبيان والبنات...(٣٨).

بينما ركّزت في الجزائر، جمعية العلماء المسلمين - الجزائريين - برئاسة - "الشيخ عبد الحميد بن باديس" - على تعليم المرأة الجزائرية الّتي انخرطت كأخواتها في النضال التحرري، محررة نفسها من خلاله، على الرغم من محاولة النساء الفرنسيات - ولاسيما الحزب الشيوعي الفرنسي - تنظيم نساء جزائريات في صفوفه موهما إياهن أنّ التحرر لا يكون إلاّ تحت مظلة النضال الطبقي للطبقة العاملة الفرنسية (٣٩).

في مقال بعنوان: "الفتاة، أو المرأة الجزائرية، وما لها من حقوق على الرجل وما له نحو نفسه... نشر بمجلة - الشهاب - عدد ذي القعدة ١٣٤٩ هجري، يستهل المقال بالمقدمة التالية: "إذا قلنا إن الرجل والمرأة في نظر الإسلام هما: الإنسان هما الرجل والمرأة، فإنّنا نقرر حقيقة من الحقائق التي عملت عصور الإنسانية والهوى على محوها، ومحقها حينا واختفائها أحايين، أنّهما منهما كليهما يتكون المجموع البشري، الّذي ببقاء التوازن بين أفراده، وقيام كل بالمهام المنوطة به ومحافظة كل على المميزات التي خولته إيّاها نواميس الطبيعة والشرائع السماوية، والقوانين الوضعية يتم بناء العمران البشري".

وعن العوامل الّتي ساعدت المرأة العربية على دخول عالم الصحافة، هناك من يقول بأنّ المرأة العربية عرفت الصحافة مبكرا قبل الدعوة لتحرير المرأة، بل أنّ الصحافة النسائية لعبت دورا في تحرير المرأة، واهتمت في بدايتها بنقد السلوكيات السلبية الّتي كانت ضارة بالمجتمع،

وتنبيه المرأة إلى دورها الصحيح في بناء الأسرة والمجتمع(٤٠). وهناك من يرى أنّه بعد الدعوة الّتي ترددت في أرجاء العالم العربي لتحرير المرأة، هبّت المرأة العربية عبر الصحافة تطالب بحريتها، معلنة رفضها لواقع مجتمعها، وتدعو إلى تعليم النساء، ومشاركة الرجل في صراعه مع الحياة، وقد قامت بهذه الخطوة لبنانيات متحررات، نشأن في بيئة سمحت لهنّ بالتحصيل واكتساب الثقافة، فقمن بنشاطات اجتماعية وفكرية في لبنان وخارجه(٤١)، كما أنّه في هذه المرحلة تتبدل الظروف العامة، فمن العشرينيات حتى الخمسينيات بقليل انشغل المجتمع العربي بالنضال من أجل التحرر والاستقلال، وخاضت النساء جنبا إلى جنب مع الرجال حروب التحرير، وحققن من خلال ذلك تقدما واضحا في بعض قضاياها الخاصة...(٤٢).

وقد كان للنساء العربيات نضالهن المجيد، قديما وحاضرا، فالمرأة العربية ناضلت من أجل الاستقلال الوطني، وطالبت بحقوقها السياسية الأساسية(٤٣). ولا يمكن فصل نضال المرأة العربية في أي بلد عربي كان، عمّا تخوضه شقيقتها في البلد الآخر، نظرا للظروف التاريخية المتشابهة التي مرت بها البلدان العربية، وكذا الروابط الدينية والثقافية التي تجمع بينها.

في الواقع أنّ وجود المرأة الجزائرية في الحياة العملية غير موجود عمليا – في هذه المرحلة – وكان التعليم محدودا بالنسبة لكل الجزائريين وأكثر تحديدا بالنسبة للنساء(٤٤). تقول "زهور ونيسي" في هذا الصدد، إنّه كان من الصعب جدا أن يترك كل واحد ابنته تخرج في ذلك الوقت، كان المحيط، محيطا صعبا والذهنية الاجتماعية الموجودة كانت صعبة، كانت البنت تصل إلى ١٦ أو ١٧ سنة تُزوّج، والآباء الذين حملوا مشعل تعليم بناتهم أو مشعل الإصلاح ومن ضمنه تعليم بناتهم وإدخالهن المدارس ليتعلمن بجانب الذكور في قسم واحد وفي فصل واحد، كانت نهضة إصلاحية(٤٥).

إنّ تطور الأحداث السياسية في بداية الخمسينيات الّتي توّجت باندلاع الثورة المظفرة دفع المرأة الجزائرية إلى أن ترفض البقاء معزولة عما يجري من أحداث، بل أصرت على المشاركة فيها بشكل واضح ومباشر، وأن تسجل وجودها في ثورة نوفمبر ١٩٥٤م، فكان عليها أن تضطلع بواجبها في العمل الثوري بجانب الرجل.

وكانت الثورة الجزائرية قد تجاوزت بذلك النظرة المطالبة بتحرير المرأة والرجل ككل، بل أعطت المرأة دورا أو وظيفة فعالة(٤٦).

وكانت المرأة الجزائرية سندا أخلاقيا مهما للأزواج والأبناء المقاتلين. ولقد عانت من الحرب في عاطفتها لأبنائها وزوجها وأبيها. واستدرجت لتحمل مسؤوليات العائلة، وهي الّتي عاشت محصورة في البيت، عندما كان رب العائلة مع رجال المقاومة أو في السجن

أو مقتولا . . . والكثير منهن شاركن فوق ذلك مشاركة فعالة في الحرب(٤٧). وخلال هذه الظروف وجدت الثورة نفسها بحاجة ماسة إلى قيام إعلام ثوري يؤدّي المهمات السياسية التالية :

أ - اتصال الثورة بالشعب وإبلاغ المواطنين حقيقة ما يجري من صراع مع العدو .

ب- تعبئة الجماهير الشعبية لتلتف حول الثورة بغاية التحرر والاستقلال .

ج- تحصين المواطنين الجزائريين من الإعلام الاستعماري وحربه النفسية والأيديولوجية .

د- نقل وإبلاغ رأي الثورة وحقيقتها إلى العالم الخارجي .

هـ- مواجهة إعلام العدو والرد عليه ودحض دعاياته(٤٨) .

وقد استعملت جبهة التحرير الوطني وسائل مختلفة للتعريف بالثورة داخل البلاد وخارجها وهي :

أولا: الإعلام الشفاهي، لقد كان الإعلام الشفاهي يرتكز في الأساس على حقيقة كبرى هي أنّ الثورة تتحرك ، وأحداثها تشاهد في الواقع ، وليس أخبارا تتناقلها الألسن فحسب(٤٩) . وكان الإعلام الشفاهي أو المباشر الأكثر انتشارا ، والأسرع تأثيرا في الرأي العام الوطني . وغالبا ما كان يوجه إلى المواطنين أثناء الاجتماعات الّتي يعقدها المرشدون السياسيون في المداشر والقرى قصد اطلاعهم على انتصارات جبهة التحرير الوطني على الصعيدين العسكري والسياسي ، وتزويدهم بالتعليمات الصادرة من الجبهة .

ثانيا: الرسائل، لقد كانت الرسائل تسير جنبا إلى جنب مع الرسائل الشفهية أو الإعلام الشفهي حيث كانت الجبهة توجه رسائل شخصية متعددة .

ونظرا لما لهذه الوسيلة الإعلامية من خطورة لما تتضمنه كشاهد إثبات . فقد كان "النظام" يختار من يقوم بتبليغها من المناضلين الأكثر كتمانا للسر وقدرتهم على عدم لفت انتباه العدو ، لأنّ إيقاف حامل الرسالة يمكن أن يتسبب في اعتقال عدد من المناضلين والمحبين للثورة .

ثالثا: المنشور، المنشور هو الورقة الّتي تحتوي على موضوع من المواضيع ، وتوزع على الناس مجانا من أجل اطلاعهم على حدث من الأحداث . وقد كان المنشور السياسي أول وسيلة من وسائل الإعلام استعملته "اللجنة الثورية للوحدة والعمل" لاطلاع الرأي العام الوطني والدولي وإبلاغه عن ميلاد جبهة التحرير الوطني من جهة ، وعن اندلاع الثورة المسلحة من جهة ثانية ، وهو نداء أول نوفمبر ، الّذي كتب في صيغة منشور ، ووزّع في اللّيلة الفاصلة بين ٣١ أكتوبر وأول نوفمبر ١٩٥٤(٥٠) .

رابعا: الإعلام الموجه من خارج الجزائر: لقد كان الإعلام على الصعيد الخارجي يتم

بواسطة التصريحات الّتي يدلي بها ممثلو الجبهة، وكذلك من خلال الندوات الصحفية الّتي كانوا يعقدونها في مختلف العواصم الأجنبية، فكان ما يدلي به هؤلاء ينشر في الصحافة الدولية كليا أو جزئيا أو يعلّق عليه[٥١]. في تلك الظروف كلّفت المرأة بأعمال تتجاوز طبيعتها البيولوجية، فقد مارست أعمالا كثيرة في صفوف جيش التحرير بعد أن تدربت على استعمال السلاح، وعلى علاج المرضى والجرحى، واهتمت أيضا بشؤون الإدارة بمساعدة كاتب القيادة، واشتغلت بالكتابة على الآلة الراقنة لإعداد المنشورات والأوراق والدعايات، وإيصال الاشتراكات، أو كتابة التقارير والقوانين العسكرية، أو القاء دروس للتوعية السياسية من طرف المجاهدة المثقفة. . . في حين قامت المرأة المسبلة بأعمال عديدة، كالاتصال بين الفدائيين من جهة وقيادات الثورة من جهة ثانية. . . ومنهن من عملت في جهاز الاتصال بين العاصمة والجبل بين المجاهدين وأهلهم أو أصحابهم في النضال، فكانت الرسائل تروح وتجيء في سرية وبطرق غير مشكوكة إلاّ نادرا، حيث كانت تستعمل حيل التمويه لتتمكن من الوصول إلى مكان الحدث أو الموضوع، لأخذ أنباء صحيحة عنه، والعمل على توصيل المادة الإعلامية المحصلة مباشرة مخترقة أثناء كل هذا أسواراً من المخاطر. . . وكانت ذات براعة نادرة في التستر، والحفاظ على المادة الإعلامية المكتوبة، فتوصلها. . . في أكمام ثوبها وأطرافه وفي سلة الخضار أو غيرها[٥٢].

تقول "زهور ونيسي"، كشاهد على تاريخ المرأة الجزائرية: "أنا وزميلاتي المدرسات أيضا في المدرسة فينا من قبض عليها، وفينا من استهان بشكلها الاستعمار مثلي. . . كنا همزة وصل، أنا شخصيا كنت همزة وصل بين خليتين، كنا نعمل على إيصال الأسلحة والوثائق المنهجية، والتقارير، كنت أكتب تقارير باللغة العربية لأنّه كان قليل من يكتب تقارير باللغة العربية؛ جمع الأسلحة ليس بقدر جمع الأموال، جمع الأحذية، والملابس حتى نوصلها إلى الجبال لأن المجاهدين في حاجة إلى المؤونة. أيضا إيصال المعلومات هي أهم حاجة، كنا عندما تصلنا رسالة من مسئول الخلية كي نفتحها. . . نتصبّب عرقا خوفا من محتوى الرسالة، ما هو محتوى الرسالة؟[٥٣]". إنّ اللّواتي يقمن بهذا الدور يطلق عليهن "ضباط الارتباط والأدلاء، هذان النشاطان اللّذان غالبا ما كان يقوم بهما شخص واحد، يشكلان الوظيفة النسائية الثانية بأهميتها العددية – بعد مسؤولية المأوى والتموين – وفي اتصالهن برجال المقاومة، ففي المدينة كثير من الشابات كن يتنكرن بزي "أوربي" حتى لا يتم التعرف عليهن، وقد لعبن دورا مهما في إقامة تلك الاتصالات. بينما في الريف، كانت النساء مثل غيرهن من السكان بمن فيهم الأطفال يرشدن رجال المقاومة حول تحركات العدو، ويقمن في بعض الحالات بأعمال

الحراسة. ولإثبات عضويتهن في المنظمتين: المدنية، وجيش التحرير الوطني بعد الاستقلال خاصة بالنسبة للموظفات؛ لأن ذلك يعتبر مهما في عملية الترقية المهنية، كانت تضاف إلى ملفات بعض المناضلات من عمليات الارتباط عبارة "استخبارات" وإنّما دون أي تحديد، الأمثلة الوحيدة حول ذلك والمعلومات المتوصل إليها تقول بأنّ هناك حالات مناضلات طلب منهن الجيش الفرنسي الخيانة، وتظاهرن بالقبول، وقمن بدور مزدوج(٥٤).

إلى جانب هذا كانت المرأة المتعلمة قاعدة اتصال واسعة مع الجماهير النسوية، تتلمس مشاغلهن وترفع من معنوياتهن، وتقدم أخبارا عن أزواجهن وإخوانهن المجاهدين مستنيرة بتوجيه من القيادة السياسية والعسكرية لجبهة التحرير الوطني.

لم يكن العمل الإعلامي للمرأة الجزائرية أثناء الثورة انطلاقا من عمل صحفي تكريسا لمفاهيم أو قوالب جاهزة، أو تطورا طبيعيا لقدرات عملية ذات جذور في هذا المجال، بقدر ما كان استجابة تلقائية لضرورات اقتضتها الثورة الّتي صهرت كل الفئات الاجتماعية في بوتقتها، وعليه لا نجد توظيفا ملموسا للقلم والصورة من قبل المرأة في مهمتها، إلاّ أنّنا نجدها تقوم بذلك على أكمل وجه اعتمادا على ما يتطلبه الظرف مباشرة...(٥٥).

لقد كان دور المرأة الجزائرية إبان الثورة الجزائرية لا يقل أهمية عن الدور الّذي أدته قبل اندلاعها حيث شاركت كجندية ومسئولة عن التموين والسلاح، ومسئولة عن الاتصالات السرية في جميع الولايات الست حسب التقسيم الثوري لمناطق الجزائر في تلك الفترة وهي: منطقة الأوراس، والنمامشة، منطقة السمندو، والشمال القسنطيني، ومنطقة القبائل، ومنطقة الجزائر والعاصمة وضواحيها، ومنطقة وهران، ومنطقة الصحراء(٥٦).

وأدركت الثورة الجزائرية آنذاك قوة المرأة الجزائرية، وذلك من خلال ميثاق الصومام ٢٠ أوت ١٩٥٦ الّذي أبدى إعجابه بالدور البطولي للمرأة الجزائرية، ولاحظ بأنّه توجد في الحركة النسائية إمكانيات واسعة تزداد وتكثر باطراد، واعتبرها وسيلة من أخطر وسائل الكفاح(٥٧)، كما جاء في الوثيقة السياسية لمؤتمر وادي الصومام تقديرا لجهود المرأة: "توجد في الحركة النسائية إمكانيات واسعة" تزداد وتكثر باطراد، وأنّنا لنحيي بإعجاب وتقدير ذلك المثل الباهر الّذي ضربته في الشجاعة الثورية الفتيات والنساء والزوجات والأمهات.

كما أكّدت وثيقة الصومام على أهمية وسائل الإعلام والدعاية، وعلى طبيعة دورها في الحركة المسلحة كضرورة لتكثيف النشاط الدعائي على الصعيد الدولي عن طريق إنشاء مكاتب لجبهة التحرير الوطني في الخارج والتركيز على وسائل الإعلام من صحف ونشرات وتقارير وأفلام لخدمة قضية الشعب الجزائري(٥٨).

إذا كان الدور الإعلامي للمرأة الجزائرية لم يكن خاضعاً للمواصفات والمفاهيم العلمية الحديثة للإعلام، فإنه كان ذا أثر . . . وبشكل مواز لهذا الدور، ومكمل له في ذات الوقت كان صوت المرأة في المحافل الدولية، وهي تنقل صور الدمار الّذي يزرعه الاستعمار، والمجازر الّتي يذهب ضحيتها الأمهات والأطفال مركزة على حق هؤلاء في العيش الكريم تحت راية الحرية، كان صوتها عاملا مهما في تحقيق كثير من الانتصارات السياسية على المستوى الدولي، وفي استقطاب الدعم من هيآت نسوية وجماهير ذات وزن وصوت معتبر.

إلى جانب ذلك كانت المرأة الجزائرية نفسها موضوعا ثريا ومادة إعلامية جيدة بفضل ما قدمته من بطولات . . . وكانت المرأة حتى وهي مادة إعلامية عاملا أكسب الثورة مزيدا من الدعم والتأييد من الرأي العام العالمي (٥٩).

يبرز هذا الدور في ظلّ المعالجة الإعلامية الّتي حظيت بها الثورة التحريرية، حيث عمدت وسائل الإعلام في تلك الفترة إلى سرد الموقف الرسمي لسلطات الاحتلال الفرنسي، ولا نتحدث هنا عن الأوصاف المشوهة للشعب الجزائري المكافح، ولأفراد جيش التحرير بصفة عامة بل نقصد تلك الأخبار الكاذبة المزوِّرة للحقائق. والأدهى في الأمر أنّ هذه الممارسة لم يكن معمولاً بها من طرف الصحافة الكولونيالية الصادرة في الجزائر فحسب، بل تعدته لتشمل الوسائل الإعلامية الصادرة في فرنسا، ومن بينها صحف اشتهرت بالجدية والموضوعية مثلما هو حال جريدة (لوموند) « Le monde » ذائعة الصيت، وكذلك صحيفة (لوفيقارو) « Le figaro » (٦٠).

بناء على هذا يمكن القول بأنّ بدايات المرأة الجزائرية في مجال الإعلام، تعود إلى ثورة التحرير الوطني، الّتي فرضت نمطا جديدا من المقاومة للتعريف بأسباب الثورة وأهدافها، والتشهير بالاحتلال الفرنسي. وتعتبر بالتالي، تجربة المرأة الجزائرية في مجال الإعلام "فريدة، ونموذجا يُحتذى به في العالم العربي"(٦١)،

تقول حنيفة الخطيب في ختام دراستها حول تاريخ تطور الحركة النسائية في لبنان وارتباطها بالعالم العربي: "إنّ التطورات الّتي حققتها المرأة في بعض البلدان العربية، عادت إلى مشاركة فعلية بين الرجل والمرأة، في قضايا التحرر السياسي، وأنّ الحركات التحررية قد انطلقت بعد حرب، أو ثورة اجتماعية، أو ضد نظام داخلي أو استعماري (٦٢)، كما يمكن القول أنّ المرأة قد كسبت بنفسها حق الوجود الحر في معظم المجتمعات العربية، وذلك منذ أن ربطت حريتها بحرية الجماعة نفسها . . . (٦٣).

III - الإعلام بعد الاستقلال وتطور العمل الصحفي للمرأة، من ١٩٦٢ إلى ٢٠٠٧:

III-١- مرحلة البناء المؤسساتي وظهور الصحافة النسائية"، من ١٩٦٢ إلى ١٩٨٨:

إنّ لتبوّء المرأة مكانتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في العالم شكلاً متميزاً لم تحصل عليه الدول النامية إلاّ من خلال العقود الأخيرة الّتي تلت حصول هذه الأخيرة على الاستقلال[٦٤]، وكذا بالنسبة للأقطار العربية الّتي مع أوائل الخمسينيات، بدأت تنال استقلالها الواحد تلو الآخر، وساهم مناخ النهوض القومي العام للأمة بدفع قيادتها السياسية لاتخاذ قرارات مهمة بشأن الحقوق السياسية للمرأة، فحصلت على حق الانتخاب أولا، ثم حق الترشيح، فحق العمل بأجور متساوية تماما مع الرجل، وحق التعليم المفتوح الأبعاد، وطبّق التعليم الإلزامي على البنات والذكور بالتساوي إلى انتهاء المرحلة الابتدائية في سوريا والمرحلة الإعدادية في تونس والجزائر[٦٥]. كما أنّ التحضر الّذي عرفته البلدان العربية، وما نجم عنه من نزوح نحو المدن طلبا للعمل، وتكسير العلاقات الاجتماعية القديمة ممّا دفع بالمرأة والرجل على حد سواء إلى الكسب والعمل خاصة بعد انتشار التعليم في المدن والأرياف، مع حصول البلدان العربية على استقلالها[٦٦]. وكان لذلك انعكاس على الأسرة من حيث بنيتها، ووظيفتها وتوزيع الأدوار بين المرأة والرجل، فوصول المرأة إلى العمل يعتبر معطى قلب بنية الأسرة التقليدية[٦٧].

وقد عرف إدماج المرأة في مجالات الحياة المختلفة تسارعًا كبيرا بالموازاة مع تسارع تجسيد السياسة التنموية الّتي انتهجتها الدولة الجزائرية آنذاك للنهوض بالبلاد من مخلّفات الاحتلال الفرنسي، خاصة خلال العشريتين الأولى والثانية من الاستقلال. فمشاركة المرأة في المجتمع بمختلف العمليات التنموية والنضالية عبارة عن تسلسل فرضته الظروف الموضوعية الّتي مرّ بها المجتمع الجزائري. مع الإشارة إلى أنّ دخول المرأة الجزائرية العمل المأجور كان سببه الاستعمار، حيث استخدمت في مهن وضيعة لاستغلالها. ومع تفتت التشكيلة الاقتصادية والاجتماعية في الجزائر عن طريق انتزاع الأراضي بالقوة، ممّا أدّى إلى افتقار جزء كبير من المجتمع لأراضيه، واتجاه الأسر الفلاحية إلى بيع قوة عملها، وهذا ساعد المرأة على المشاركة في الحرب التحريرية[٦٨].

وقد تميزت فترة الاستقلال في الجزائر بوجود فراغ كبير في مختلف الميادين، وبحاجة ماسة إلى من يملؤه... ولم تمض إلاّ سنوات قليلة حتى بدأت المرأة تغزو التعليم وتتسلّل إلى الميادين الأخرى، وذلك بفضل سياسة البلاد الّتي من مبادئها ديمقراطية التعليم[٦٩]. ويبدو تعليم الفتيات في الجزائر عنصرا مهماً في سياق تحول وضع المرأة في الجزائر، إذ هو أحد

الشروط الأساسية في الديناميكية الثقافية الّتي تحصل وسط السكان الإناث(٧٠).

في بدايات العشرية الأولى من الاستقلال شهدت وضعية المرأة تراجعا إلى الوراء، وقفزا على كل المكتسبات الّتي حققتها خلال حرب التحرير. وشغلت تقريبا نقطة مركزية في كل الحوارات الّتي كانت تتناول قضايا المرأة على مستوى التنظيمات، كما تميّزت بعض الصحف والمجلات في هذه الفترة بفتحها نقاشا واسعا حول الموضوع، برزت خلاله تباشير أقلام نسائية حية واعية، في حين حملت صحف أخرى بواكير عمل صحفي أدبي رصد كفاح المرأة ومعاناتها خلال الحرب التحريرية عن قرب، ومن ذلك قصص "زهوز ونيسي"* في مجلة الجيش الّتي جمعت بعد ذلك في كتاب تحت عنوان "الرصيف النائم"، ولم تمنع ازدواجية شخصية الرجل في تلك الفترة وبقاء تأثره بكثير من المفاهيم والعادات البالية من ظهور أقلام رجالية متحمسة لقضايا المرأة تغطّي بشكل جيد بعض نشاطاتها، داعية إلى ضرورة عودتها للمساهمة في معركة البناء بشكل واسع، وأكثر قوة كما في حرب التحرير (٧١). وفي إطار بحث قمنا به حول صورة المرأة في المجلات النسائية الجزائرية تقول السيدة زهور ونيسي" في هذا الصدد: " كنّا نشجع الأقلام الشابة، وقد نجد في المجلة العديد من الكتّاب والكاتبات، منهم: عبد الحميد شكيل، أحلام مستغانمي، نفيسة لحرش ونعيمة ماجر وآخرون" -. بينما تقول الإعلامية الجزائرية القديرة "نفيسة لحرش": "... أعتبر العمل الأدبي أحد العناصر التي لعبت وتلعب دورا مهماً في بناء قاعدة العمل الصحفي الثقافي، كون الصحافة علما قائما بذاته، كما أنّ كثيرا من الصحافيين الكبار لم يتخرّجوا من معهد الإعلام، كما أنّ تجربتي الخاصة، أنا متخرجة من معهد التاريخ، تعكس مدى أهمية التنوع العلمي والثقافي في الكتابة الصحفية.. والمعروف أنّ هناك أسماء عالمية قد عرفت في هذا المجال، وفي الجزائر هناك أمثلة كثيرة أذكر منها: آسيا جبار، زهور ونيسي، ليلى عسلاوي، ومن الشباب: نوارة لحرش، وعائشة بنت المعمورة، وياسمينة صالح وكثيرات". وبهذا تعتبر الانطلاقة الأولى لدخول المرأة الجزائرية مجال الإعلام من المساهمات الأدبية التي كانت تنشر بالصحافة المكتوبة، وبمجلة الجزائرية بعد نيل الجزائر استقلالها.

فالمرأة الجزائرية الّتي حاول الاستعمار... تجريدها من شخصيتها الوطنية وإبعادها عن ثورة وطنها، وحصر مهماتها ضمن الجدران الأربعة... حطّمت جميع الحواجز والعراقيل والمعوقات الّتي وضعت أمامها وانطلقت لتؤدي دورها على أفضل وجه وأصوب طريق... ولم يعد دورها في المجتمع الجزائري قاصراً على مهمات البيت، بل تجاوزته إلى العمل في جميع المجالات الّتي تسمح لها ظروفها بها... فهي في جميع المجالات الاجتماعية والثقافية

وحتى السياسية، ثم ما وصلت إليه المرأة في الانتخابات لتصبح ذات عضوية في المجالس البلدية فرئيسة لهذه المجالس، وبالتّالي نائبة في المجلس الوطني الشعبي(٧٢). وقد وصلت المرأة الجزائرية إلى منصب وزير ثم مرشحة لرئاسة الجمهورية متمثلة في شخص السيدة "الويزة حنون" كأول امرأة رشحت لمنصب رئيس للجمهورية في الجزائر وفي العالم العربي. فالمرأة الجزائرية لا تقنع بالوقوف متخلفة وراء الرجل (كزوجة أو أم أو أخت، دون أن يكون لها اعتبار) أو تابعة في مؤخرة المسيرة الجماعية الفوضوية الّتي يشرّع فيها الرجل(٧٣).

وقد دعم وعي المرأة المواثيق والنصوص القانونية الّتي صدرت في ذلك الوقت، ميثاق الجزائر، قانون التوظيف العمومي الّذي أكّد على أهمية التوسيع وتعميق مساهمة المرأة في التنمية ومساواتها للرجل في الحقوق والواجبات، بالإضافة إلى الرصيد النضالي الضخم للمرأة، والراسخة قيمته في ذاكرة الشعب، رغم بعض عوامل الإحباط الّتي سجلت في السنوات الأولى من الاستقلال، كلّها حسمت البت في كثير من الأمور لصالح المرأة(٧٤). وقد لعب الإعلام في السنوات الأولى من الاستقلال دورا ناجحاً في تحقيق ترابط بين طموحات الفرد وما أفرزته السياسة التنموية من مشاريع في مجالات مختلفة تلمس مباشرة متطلبات الحياة اليومية للمواطن، محدثة بذلك تغييرا في الظروف المعيشية له.

إنّ من سمات ثقافة العصر ربط الإعلام بالمجتمع، حيث يهدف الإعلام إلى التنمية والتطوير، وتغيير أنماط السلوك والفكر والثقافة(٧٥). في هذا الصدد يقول "شرام": . . . منذ وجود وسائل الإعلام وهي تشارك في كل تغيير اجتماعي ذي أهمية، مثل الثورات الفكرية والسياسية والصناعية، والثورات الّتي تحدث في الذوق وتطلعات القيم. حيث إنّ الاتصال هو العملية الاجتماعية الجوهرية، وحيث إنّ الإنسان قبل كل شيء يقوم بخلق المعلومات، فإنّه عادة يصاحب التغيير الاجتماعي الرئيس تغيير في نوعية المعلومات مع استخدام أساسي ورئيسي لوسائل الإعلام(٧٦). فتدعيم الإعلام للنظام الاجتماعي القائم وظيفة تتزايد أهميتها في الدول النامية، حيث تحرص السلطات الحاكمة على إدماج الإعلام في عملية التنمية، ومن ثم يكون نوع التغيير المطلوب بإيعاز وتوجيه من السلطة السياسية الّتي تعتبر هذا التغيير جزءا لا يتجزأ من عملية تدعيم النظام الاجتماعي القائم. وهكذا تصبح وسائل الإعلام ومن بينها الصحافة أدوات للسيطرة والتوجيه والضبط الاجتماعي، ولكن هذا لا يعني أنّها غير قادرة على تحفيز عملية التغيير الاجتماعي(٧٧).

وأهم ميزة تميّز بها قطاع الإعلام في الجزائر المستقلة هو سيطرة السلطة بقيادة الرئيس "أحمد بن بلة" آنذاك بشكل يكاد يكون مطلقا، وكانت دائما الحجة أنّ استعادة السيادة الوطنية لا بد أن

يعقبها حتما تحكم في مجال السياسة الإعلامية . . . بحيث باشرت السلطة في توجيه الإعلام توجيها سياسيا وأيديولوجيا، وقامت بإنشاء ثلاث يوميات وطنية عملت من خلالها على بث الأخبار والأفكار الّتي كانت لا تخرج عن إطار تمجيد الثورة وأبطالها . وهكذا وبهدف إحكام السيطرة وضعت كل القنوات السمعية والبصرية (أي الإذاعة والتليفزيون) تحت هيمنتها، وذلك بعد استعادة سيادتها عليها . كما قامت السلطة بتأميم الصحافة الاستعمارية الّتي كانت تستمد روحها من مبادئ الثورة الفرنسية والمتعارضة أساسا مع قيم الثورة ومصالح الأمة وتصفيتها، ثم نلاحظ أنّ هذه المرحلة التاريخية الصعبة قد عرفت حل وزارة الإعلام واستبدلت بمديرية عامة للإعلام، فأصبح الإعلام واقعا تحت أوامر الرئيس وتوجيهاته مباشرة .

وعليه فإنّ تمركز قطاع الإعلام في الوسائل السمعية البصرية وحصرها في هذا المجال، لم يمنع من وجود صحافة مكتوبة، كان لها الأثر الكبير في تركيز صورة الإعلام الموضوعي الّذي يعنى بمسألة كشف الحقائق لغالبية الشعب، ورغم الفترة الّتي عرفها الإعلام المكتوب في المدة الزمنية الممتدة من ١٩٦٢ إلى غاية ١٩٦٥، فإنها تعد من أخصب المراحل، حيث عرفت بالتنوّع والتعدد .

وقد كان ذلك مستمدا من القانون الفرنسي لعام ١٨٨١ الّذي أقرّ حرية الصحافة والحريات الفردية، وهذا حسب ما أقره قانون خاص بالعمل الإعلامي الّذي صدر بتاريخ ١٣ ديسمبر ١٩٦٢، وذلك حول التأكيد على البقاء على التشريع القديم في حرية الصحافة، فهذا القانون – إذن – كرسه بالأساس دستور الجزائر الّذي صدر في ١٠ سبتمبر ١٩٦٣ بحيث تشير المادة ١٩ إلى "أنّه تضمن الجمهورية الجزائرية حرية الصحافة والوسائل الإعلامية الأخرى، حرية الجمعيات، حرية الكلمة والتدخل عموما وحرية الاجتماعات" . . . وخلال هذه المرحلة أيضا وجدت على الساحة الإعلامية عناوين عدة منها المجاهد الأسبوعي، والنصر، والجيش، والجزائر الجمهورية (الناطقة بالفرنسية) إيبدو كوبيراسيون، ومساء الجزائر (الناطقة بالفرنسية) بالإضافة إلى جريدة الجمهورية والرصيد والشعب (الناطقة بالفرنسية) وكذا الثورة الإفريقية (الناطقة بالفرنسية هي الأخرى)، أضف إلى أنّ ما يميّز قطاع الإعلام في هذه المرحلة هو تمركز جل الصحف بالشمال، وبالمدن الكبرى كقسنطينة ووهران على حساب الجنوب الّذي بقي معزولا من حيث الصحف . وبالانقلاب أو التصحيح الثوري الّذي عرفته الجزائر، انتهت مرحلة من تاريخ الإعلام تميزت بنوع من الحرية الصحفية لكن مع غياب قانوني واضح(٧٨) .

وكان لغياب قوانين لحماية الصحفي، وعدم استقرار الصحافي في العمل، وتوجهه إلى

الشركات الوطنية باعتبارها ضامنا كبيرا له، يدعو إلى الاستقرار . . . كان له أثر ملموس على وسائل الإعلام من حيث التحرير فقد أدّى ذلك إلى قلة الاهتمام بالصحافي والصحافية على الخصوص(٧٩) . وكان لمثل هذه النقائص انعكاس سلبي على تطور الإعلام النسوي حيث سجل اهتمام عدد معتبر من الطالبات بالاتجاه إلى هذا التخصص حيث تخرج من مدرسة الصحافة عدد مهم، وأغلبهن اتجهن إلى العمل في المصالح الخاصة بالصحافة في الوزارات والشركات والمؤسسات بحيث لا يمكن أن نلمس مردودهن في ميدان الصحافة المكتوبة، إذ اتجهن إلى عمل مكتبي سرعان ما يقضي على مرونتهن الكتابية، أمّا الدائمات على مستوى الإذاعة والتلفزة الوطنية والجرائد والمجلات التسع، فعددهن يقارب الخمسين، مع ذكر مساهمات طيبة لنظير هذا العدد من غير الدائمات المتعاونات مع الصحف والمجلات(٨٠) . كما أنّ قلة وجود أديبات جزائريات أو مثقفات لهنّ اهتمام بالأدب والفن عموما، لم يمهّد لبروز صحافيات، ومع ذلك فإنّ المرأة لم تظهر صحفية عبر الصحافة الوطنية، ولكنّها ظهرت أكثر متعاونة تسهم في إعداد برامج وصفحات ثقافية وفق ما تمليه عليها الظروف . . . ورغم تخرج دفعات لا بأس بها من (المدرسة الوطنية للصحافة) ومعهد العلوم السياسية والإعلامية - فإنّ اللّواتي تخرجهن منها لا نكاد نحس بوجودهن في ميدان الصحافة . وإذا كانت المرأة الصحفية في وسائل الإعلام المكتوبة تكاد لا تشكل سوى نسب ضئيلة، فإنّها في الإذاعة والتلفزة الجزائرية تشكل نسبا متفاوتة، فعلى صعيد الإذاعة مثلا نجد عددها حوالي ثلاث وعشرين صحفية ما بين مذيعة ومعدة برامج وغيره، في حين نجد تواجدها في التلفزة لا يتجاوز عدد الأصابع الخمس . وإذا كانت الإذاعة هي الّتي استفادت من العنصر النسائي، فإنّ نقص المجلات والصحف الّتي تهتم بالمرأة وعدم وجود اختصاص في معظم صحافتنا يسهم في تشجيع المرأة في ميادينها العملية، فإنّنا، وحتى في مجلة الجزائرية الّتي أنشئت لخدمة المرأة الجزائرية، لا نجد تواجدا ملموسا للمرأة فيها، ومن ثمّ فإنّ دخول المرأة إلى الصحافة الوطنية يشكل نسبا قليلة بالموازنة مع غيرها من الميادين الثقافية الأخرى . . . وتدلّ الإحصائيات على وجود المرأة في الصحافة في تلك المرحلة على أنّها كانت لا تشكل إلاّ رقما ضئيلا أي ٦٠ صحفية من ضمن ٥٠٠ صحافي، فجريدة الشعب اليومية الّتي لا يتجاوز عدد محرّريها الثلاثين، لا نجد بينهم سوى محررتين اثنتين علما بأنّ تواجدهما في مجال الكتابة لا يظهر بشكل واضح بغض النظر عن المستوى الثقافي لهما، الّذي يؤكد عدم اهتمامهما بالصحافة والميدان الصحفي إطلاقا .

أمّا بوكالة الأنباء الجزائرية فلا يتجاوز العدد خمس صحفيات من بين خمسين صحافيا أو أكثر . وكذلك فإنّ المجاهد الأسبوعي الّذي يضمّ حوالي ثلاثين صحافيا لا توجد بينهم

إلاّ امرأة واحدة [٨١]. ونذكر هنا أنّ مجلة المجاهد الأسبوعية ولا سيما السنوات الأولى من هذه العشرية، أبدت حرصها الشديد على متابعة كل المواضيع الّتي تثار حول المرأة، وتشجيع مناقشاتها عبر صفحة البريد الّتي كانت منبرا لمعت منه مجموعة من الأقلام النسائية المغمورة، وكان ذلك إيذانا بصدور صفحتين للمرأة من إعداد صحفيتين غير متفرغتين أواخر سنة ١٩٦٨، وقد تميزت هاتان الصحفيتان بلغة كتابية جديدة نسبيا - بالنظر- إلى وضعية الحرف العربي عندنا حينها، فحملت مواضيع أوضح رأيا وأكثر فهما وارتباطا بالواقع الاجتماعي المعيش، كما اعتبرت الخواطر الّتي كانت تعدها صاحباتها تحت عنوان "يوميات طالبة" أسلوبا ومنحى جديدا في الكتابة النسوية، ولفتت الانتباه بما تميّزت به من صدق وعدم تحرّج في ذكر بعض المواقف والأفكار الحساسة الّتي تصطدم بها المرأة في الحياة الجديدة، حياة الدراسة والعمل والاحتكاك بالناس والأحداث وما إلى ذلك. وفي الاتجاه نفسه ظهرت على مستوى الأجهزة الإعلامية صفحات خاصة أو متابعات منتظمة لشؤون المرأة الخاصة والعامة، وتميّز النشاط الصحفي الإذاعي الموجه من المرأة وإليها - مثال على ذلك برنامج "البيت السعيد" الّذي كانت تقدمه "السيدة سامية" في هذه الفترة بالعمل المركز على رفع كفاءتها في الشؤون المنزلية، وكشف بعض أسرار التربية العصرية، ومعالجة بعض القضايا الاجتماعية كغلاء المهور الّتي شهدت بالإجماع اهتماما كبيرا كان وراء شكوى الشباب، وملاحظة انصرافهم إلى التفكير في الزواج من الأجنبيات، كما كان الطلاق وأسبابه وما يدور في المحاكم موضوعا ثريا تناولته الأقلام النسائية وأعادته مرارا.

وقد تميّزت المرحلة الأولى من الاستقلال على المستوى الوطني بـ: - صدور ميثاق التسيير الاشتراكي للمؤسسات والشروع في وضعه على محك التجربة. - صدور ميثاق الثورة الزراعية بما حملت من تباشير التغيير الجذري للعلاقات الاقتصادية وعلاقات العمل والإنتاج، وكذلك بعض الجوانب السلبية في العلاقات الاجتماعية. - الشروع في تطبيق مجانية العلاج لكل المواطنين. - بروز لجان التطوع في الميادين الزراعي والصحي ممّا أخرج الجامعة من عزلتها، وهيّأ الجنسين لعلاقات أكثر انضباطا بمسار الثورة واستجابة لمتطلبات التطور الاجتماعي. ونظرا للدور الّذي أصبحت تلعبه المرأة في التنمية بدأت بعض المواضيع الّتي كانت محورية في بدايات الصحافة النسوية تبدو هامشية، وبدأت القضايا المتعلقة بالسفور والحجاب وبالاختلاط وما إلى ذلك تضمر وتتلاشى، لتبرز على ضوء المعطيات الجديدة مواضيع أهم كالشروط الموضوعية لضمان تكثيف مساهمة المرأة في البناء الوطني ودعمه، ومنها توفير دور الحضانة ورياض الأطفال.

وقد شهدت السنتان الأخيرتان من العشرية الأولى للاستقلال بالفعل تجميعا لكثير من الشروط القانونية والدراسية لكي تكون العشرية الثانية طفرة، إذ يتاح لنا أن نشهد بواكير مدرسة الصحافة وأثر مجموعة من القرارات. وقد تميزت السنوات التالية – العشرية الثانية – بتحمس بعض الجرائد والمجلات لاستحداث صفحات خاصة بالمرأة، وبذلت جهدا لاستقطاب عناصر نسوية تتبنى الموضوع حتى تضمن له الاستمرارية، وقد ساهمت بالفعل أقلام نسائية معدودة، غير متفرغة كليا لمجال الصحافة في تحرير هذه الصفحات، وتميّزت مواضيعها بالتركيز على أهمية دور المرأة في المجتمع والبناء الاشتراكي، وعلى رصد نشاطها في شتّى الميادين، وكذلك متابعة نشاط الإتحاد النسائي وانتقاد بعض جوانب الضعف فيه، وطرح صيغ عمل أكثر إيجابية، كما طغت أيضا مواضيع مستحدثة كالدعوة إلى ضرورة مواصلة الفتاة للمراحل العليا للدراسة، ومحاربة الزواج المبكر القهري، ومناقشة قضية الاختلاط وحق المرأة في العمل، وبعض معطيات دخولها الفعلي في مجال العمل خارج البيت والانشغالات أو ردود الفعل المختلفة الّتي خلقها على مستوى التركيبة التقليدية للأسرة.

وكان لمناقشات مشروع الميثاق الوطني الّتي كسرت روتين الحياة السياسية والاجتماعية، وزرعت من جديد الحيوية بإتاحتها الفرصة الواسعة للنقد الذّاتي، وبالتّالي بروز الخطوط العريضة للإيجابيات والسلبيات، ثمّ ظهور الصيغة النّهائية للميثاق الّذي أصبح مرجعا أساسيا حقق شرط الوضوح في الممارسات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية، وضمن ذلك كله حدّدت مكانة الإعلام ودوره وأهميّته بالإضافة إلى توضيح الدور اللاّزم من المرأة وإليها... [٨٢].

فالميثاق الوطني يؤكّد على حقيقة مهمة، وهي أنّه: "على الثورة الجزائرية أن تستجيب لتطلعات كل النساء في البلاد وذلك بتوفير الشروط الضّرورية، وستظل الثورة دون أهدافها إن هي لم تصمم على أن تدمج في مسيرتها الملايين من النساء الجزائريات اللّواتي يشكلن طاقة هائلة للتحول في المجتمع، وعلى الإتحاد الوطني للنساء الجزائريات رفع قدراتهن على التنظيم والتعبئة وأن يكون أداة مهمة للنهوض بالمرأة". كما يجب أن يكون الإطار الّذي تندمج فيه المرأة لتنال كامل حقوقها، وتقوم بواجباتها كافة، وتجسد بذلك مساهمتها الكاملة في المسيرة الثورية.

إنّ ما يفهم من خلال هذه الفقرة، هو أنّ الثورة الجزائرية لا تستطيع أن تحقق طموحاتها ما لم يكن للمرأة وجود حقيقي في المجتمع، وأنّ هذا الوجود مرتبط بمدى قدرتها على تنظيم نفسها في جميع المجالات الّتي تنتمي إليها، وأن تعمل على أن تكون في مستوى هذه الثورة

(٨٣). ولا يعني تعطيلها إلاّ ضعفا وتأخّرا في الاقتصاد الوطني(٨٤).

وتعد الصحافة النسائية من الصحافة المتخصصة الّتي ارتبطت بتطور المرأة وتقدّمها الاجتماعي والثقافي والإنساني(٨٥)، وفي عام ١٩٧٠م ظهرت مجلة "الجزائرية" أي عند نهاية العشرية الأولى من الاستقلال، هذه المجلة الّتي تعدُّ اللّسان المركزي للاتحاد الوطني للنساء الجزائريات، والاتحاد الوطني للنساء الجزائريات هو المنظمة المعبرة عن طموحات النساء، وهياكلها موزّعة عبر كامل التراب الوطني (٨٦). وهي مجلة شهرية، وتعد من أقدم مجلات المرأة والأسرة الجزائرية (٨٧). وتعدُّ مجلة الجزائرية أوّل مجلة للمرأة الجزائرية (٨٨). ترجع السيدة زهور ونيسي عوامل ظهور مجلة الجزائرية إلى عوامل عدة منها: الفكرية، لأنّ الدستور يلزم المرأة والرجل بالنص الدستوري حول بناء المؤسسات، والاجتماعية لأنّ المجتمع كان يحتاج إلى كل الجهود في مجال التوعية والتعليم، والاقتصادية لأنّ المجتمع كان يحتاج في بنائه إلى مشاركة كل القوى الحية في المجتمع، والسياسية لأنّ المرأة في الجزائر ساهمت في حرية الجزائر وسيادتها، كما كان للعوامل الثقافية دور في ظهور مجلة الجزائرية؛ لأنّ الإعلام له دور مهم في تطوير المفاهيم التي كانت سائدة، ثم إنه لا بد أن يكون لكل الجماهير الحية لسانها الناطق باسمها.

وقد اعتمدت مجلة الجزائرية بنسبة كبيرة على العنصر النسوي، إلاّ أنّ نسبة اللّواتي قامت على أكتافهن هذه المجلة بقي محصورا في الصحافيات المتعاونات، وإن حاولت أن تضم إليها عناصر ثابتة (٨٩)، كما ضمّت بعض الشخصيات النسائية الأدبية والعلمية، وكان ظهورها استجابة لضرورة العمل الإعلامي النسوي الموجّه للمرأة والمركّز الّذي تقتضيه العوامل التاريخيّة الّتي جعلت المرأة أكثر غبنا(٩٠).

وانضمت أقلام جديدة وشابة إلى "الجزائرية" وأصبح لها كادرها البشري بالرغم من ارتباطات العاملات بها بمشاغل أخرى دائمة، وأصبحت "الجزائرية" محضناً للتكوين الإعلامي، إذ أتاحت الفرصة للناشئات من خريجات معهد الصحافة والكليات الأخرى والمدرسات وغيرهنّ من المتعلقات بمهنة البحث عن المتاعب و عملت على تشجيعهن على التعبير عن هموم المرأة الجزائرية وقضاياها (٩١). وقد شهد مستوى "الجزائرية" مدًا وجزرًا شكلا ومضمونا، إلاّ أنّ وقوفها على أبواب عشرية جديدة... كان له الفضل في إتاحة الفرصة لها، وإعدادها لتفتح أمامها أبواب مستقبل مشرق تكون فيه في مستوى مسؤولياتها في تطوير المرأة الجزائرية، ونقل الصورة الحقيقية لها عن مشاركتها المتزايدة كمًا وكيفًا في التنمية الوطنية وبناء المجتمع. وفي حين استمرت بعض الجرائد والمجلات، خاصة منها

الناطقة بالفرنسية، في إصدار ملفات دورية عن المرأة متناولة الكثير من المواضيع المستحدثة والمهمة بكل جرأة مع تحقيقات عن العاملات في كل المجالات، وتذبذب صدور الأركان الخاصة بالمرأة في بعض الجرائد كجريدة الشعب، و نزعت مجلة المجاهد الأسبوعية شعار "صفحة المرأة" وأتاحت لمواضيع هذه الأخيرة أن تحتل أي مكان منها دون تحديد بالتركيز على القضايا الّتي من شأنها أن تبلور مفاهيمنا ومطامحنا، هذا الاتجاه أتاح توظيف الأقلام النسائية المجندة فيها في مواضيع وقضايا اجتماعية وسياسية وثقافية أرحب(٩٢). وكان ذلك متزامنا مع انتقال السلطة السياسية في الجزائر، وقد أولت السلطة الجديدة بقيادة رجل الجيش القادم إلى الحياة المدنية السياسية "الشاذلي بن جديد" بحيث قامت الحكومة بإصدار أول لائحة في تاريخ الجزائر متعلقة بالإعلام، وذلك خلال المؤتمر الاستثنائي للحزب، وقد لوحظ تغيير طفيف وإيجابي على صعيد الممارسة الإعلامية الملموسة، واتضح ذلك من خلال إدماج قطاع الإعلام في مخططات التنمية الشاملة، وبالتالي تجاوز الإعلام الدور التقليدي، وهو التعبير السياسي الإيديولوجي ليعبّر عن التوجه الاقتصادي أي أصبح لديه وظيفة اقتصادية. وقد دًعم قطاع الإعلام بنصوص قانونية خاصة بميكانزمات ممارسة مهنة الإعلام وهي ثلاثة نصوص، فالأول عرف قانون الإعلام الّذي صودق عليه في فبراير ١٩٨٢، والثاني وهو تقرير حول السياسة الإعلامية المنتهجة والمراد تجسيدها فكان ذلك في صائفة ١٩٨٢، أمّا النص الثالث فاتّخذ شكل لائحة انبثقت عن أعمال اللّجنة المركزية للحزب في دورتها السابعة حول الإعلام وكان ذلك بتاريخ جوان ١٩٨٢. وإلى جانب الإعلام الجماهيري الّذي تجسد خصوصا ببروز عناوين تابعة للمنظمات الجماهيرية.

إنّ المجلات النسائية الصادرة عن الأحزاب السياسية أو التنظيمات النسائية التابعة لها لا تعطي اهتماما إلى الماكياج والموضة، وإنّما تعمل بالتزام على ترجمة إيمانها بضرورة الوقوف في وجه كل عائق نحو تقدمها ورقيها، وتمكنها من المساهمة في التنمية(٩٣).

هذه المجلات النسائية الصادرة عن التنظيمات النسائية والتابعة إمّا للحزب أو للدولة، لم يكن تأسيسها قائما على أساس دعم الإعلان، وإنّما الحكومة أو الحزب السياسي هو الممول الرّئيس للمطبوع النسوي، بالقدر الّذي يضمن للمجلات النسائية الحزبية الدوام والاستمرار، دون أي تأثير. هذا على الرغم من الانتشار المحدود لها وفي أوساط معينة، وتدل تقارير الاتحادات النسائية التابعة للأحزاب السياسية مقدار الدعم المقدم لمثل هذه المجلات (٩٤).
وكانت مساهمة الإعلام في كل الحملات الوطنية للإعلام، وتوعية أكبر عدد ممكن من النساء بكل الوسائل السمعية البصرية والصحافة والمناشير. ومساهمة مجلة الجزائرية بالتنسيق مع

الأمانة في الاتصال المباشر مع القاعدة النسوية(٩٥).

وفي إطار عدم تهيئة الأجواء اللاّزمة لإبراز نشاط المرأة في مجال الإعلام حتى تظهر قدراتها الحقيقية في هذا المجال، تقول حذام زهور عدي حول واقع المرأة العربية: "إنّ الأنظمة العربية الشمولية شدّت قبضتها على المجتمع، فلجأت – بالتّالي – إلى تهميش نويات المجتمع المدني، ومنها النسوية، لصالح أجهزة وتنظيمات هي امتداد لها وملحقة بها، شالة بذلك في هذا المجال إمكانيات المرأة ونضالاتها. وتضيف في مجال آخر يمكن أن نلاحظ أنّ وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة لا تزال، كما مناهج التعليم والكتب المدرسية، تعكس اضطرابات وتناقضا في تنفيذ قرارات الهيئات النسوية العربية وهيئات الأمم المتحدة، وهذا لا يدل على المواقع الذكورية الّتي لم تغادرها الإرادات السياسية بعد، على اختلاف درجاتها، وإنّما أيضا على ما أصاب الوعي العام للمجتمع العربي، بذلك تكون المرأة العربية قد دخلت القرن العشرين بزخم تحرري كبير، وحراك فعّال حققت معهما كثيراً من التقدم، لكنّها شهدت تراجعا وجمودا كبيرين في العقدين الأخيرين"(٩٦). فالمجتمعات الّتي تحكمها فلسفات ليبرالية على المستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي تفرز نظاما اتصاليا يؤمن بدور الفرد الإيجابي في استقبال المعلومات وإرسالها، ويؤمن بدور إيجابي للاتصال في التعبير عن الرأي العام من ناحية، وتنويره من ناحية أخرى ومساعدته على الإسهام في صنع السياسات والقرارات الّتي تقرر مصيره. أمّا المجتمعات الّتي تحكمها فلسفات شمولية وتسعى إلى صهر كل ثقافات المجتمع في بوتقة واحدة، فهي تستخدم وسائل الاتصال أداة لفرض سياستها وتبرير قراراتها دون أن تسمح بأدنى درجة من تدفق المعلومات والآراء من الجماهير إلى صانعي القرارات، لا لشيء إلاّ لأنّ الفلسفة الّتي تسود المجتمع ترى أنّ السلطة الحاكمة هي صاحبة الحق الوحيدة في تقرير مصير الشعب، ومن ثم فهي صاحبة الحق في تحديد نوع الحقائق والمعلومات الّتي تسود المجتمع، فهي تؤمن بحرية الدولة، وبأنّه لا حرية لفرد مادام موجودا في مجتمع (٩٧).

وفي البلدان العربية يقول "فاروق أبو زيد": "إنّ النظام الإعلامي السلطوي هو النظام الغالب في معظم الأقطار العربية، وإن كانت الستينيات والسبعينيات قد شهدت نظما إعلامية تمثل خليطا من السمات السلطوية، وسمات النظام الإعلامي الاشتراكي. في حين شهدت نهاية السبعينيات والثمانينيات نظما إعلامية عربية تمثل خليطا من النظام السلطوي والنظام اللّيبرالي، وهو ما حدث في بعض الدول الّتي سمحت بوجود تعدد حزبي محكوم بقدر من التعددية الصحفية" (٩٨). وفيما يتعلق بضرورة تمكين المرأة بمقاييس العولمة لا يمكن أن يعوّل

عليه في ظل القرارات الصّادرة عن الهيئات الدولية أو الإقليمية، لأنّها في الوقت الحاضر تلتقي مع الدعوة الشاملة للثورة على كل ما هو خصوصي، والحث على تدميره في إطار الدعوة إلى العولمة بجميع ما تحمله من خطورة وبأشكالها المتنوعة، وما يحمله مشروع الشرق الأوسط الكبير من دعوة بربط النهوض بالمجتمعات النامية خاصة، والمسلمة بالتحديد مع التركيز على المرأة، والحث على عملية التمكين، وكأنّها عنصر وُجد من فراغ معزول عن المجتمع الّذي أتت منه وتعيش فيه، واعتبارها وعاء يمكن ملؤه بما نشاء ومتى نشاء، وبالتالي نقع في البحث عن: هل البيضة أتت قبل الدجاجة أو الدجاجة هي الّتي سبقت البيضة؟ هذه الحلقة المفرغة الّتي يجب التعامل معها بكل تحفظ، بالضبط مثلما هو الحال بالنسبة للديمقراطية السياسية، وإصلاح المنظومة التعليمية اللّذين كثر الحديث عنهما بصورة مكثفة في السنوات الأخيرة.

III-٢- مرحلة الانفتاح والتعددية السياسية والإعلامية، من ١٩٨٨ إلى ٢٠٠٧:

لا شكّ في أنّ الإعلام هو أحد الوسائل المهمة الّتي يمكن الاستعانة بها في عملية تغيير أنماط السلوك التقليدي، وتحويلها إلى أنماط سلوكية أكثر حداثة(٩٩)، فالتغيير لن يحدث ما لم يفهم الناس أسباب التغيير ووسائله وأهدافه، وقرارات التغيير لن تنفذ ما لم تتح الفرصة لمناقشتها، والمشاركة الوطنية الحقيقية في التنمية لن تتم ما لم يتدفق الإعلام من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل (١٠٠).

وعرفت الجزائر قفزة في مجال التعددية السياسية والإعلامية، في نهاية الثمانينيات والّتي عجلت في تبنيها أحداث ٥ أكتوبر ١٩٨٨، هذه التعددية الّتي أرجعها بعضهم إلى انتشار الوعي السياسي في أوساط الشعب الجزائري، ودرجة نضج الإعلاميين في التعبير عن طموحات الجماهير، لكن من وجهة نظر مخالفة إنّ الواقع يملي علينا معطيات أخرى بحيث الفقر والبطالة والتفاوت الاجتماعي الّذي كان باديا في تلك الفترة، واستغلال المنصب أو الانتماء لقضاء المصالح الخاصة، إضافة إلى انتشار الرشوة والمحسوبية، وسوء تسيير أموال الدولة في المؤسسات الحكومية لغياب الرقابة والمحاسبة، إضافة وجود رغبة سياسية في إحداث هذا التغيير، وما الخطاب الّذي ألقاه رئيس الجمهورية الشاذلي بن جديد في ١٩ سبتمبر ١٩٨٨ إلاّ دليل على هذه الإرادة، لكن الأحداث تسارعت وجعلت الأمور تتّخذ منعرجا آخر، وأتت الإصلاحات في ظروف لم تكن تسمح لا للسياسيين ولا للإعلاميين من استغلال الفرصة الّتي مُنحت لهم لتغذية الواقع بما يجب أن تكون عليها أعمالهم، وابتعدوا عن المسئولية الاجتماعية، خاصة في مجال الإعلام حسب معايشتنا للواقع في تلك الفترة،

وبذلك فالتطور الّذي عرفته وسائل الإعلام لم يواكبه تطوّر من حيث شكل بعض الممارسات الإعلامية [١٠١] أمام مختلف التحديات والرهانات الّتي أوجبتها تحولات العالم وتطوره المستمر من جراء تأثيرات العولمة وما أعقبها من انعكاسات على العلاقات الدولية، ومع ذلك فإنّ الجزائر. . . رغم كل المصاعب والآلام الّتي طبعت مسارها توافرت لها الإرادة والرغبة في اكتساب الوسائل الّتي تسمح لها بتحقيق طموحاتها، ومسايرة مختلف هذه التغيرات. فمنذ سنة ١٩٨٩ اتبعت الجزائر مسار الديمقراطية والتعددية السياسية، على الرغم من كونه اختيارا صعبا طبعته تجارب قاسية وأليمة[١٠٢]. ونخلص إلى القول إن الجزائر قد عرفت ما بعد أكتوبر ١٩٨٨ تحولات عميقة، بالتحول من نظام الحزب الواحد إلى التعددية. وكانت هناك إرادة مؤكدة لإنشاء صحافة تعددية، خاصة أنّ الإطار السوسيو – سياسي والقانوني كان يسمح بذلك. قانون ٢٣ فيفري ١٩٨٩، أسس التعددية وحرية التعبير والرأي. وفيما يخص الصحافة المكتوبة، فإن قانون الإعلام الجديد المعتمد في مارس ١٩٩٠ بمبادرة من حكومة "مولود حمروش" وضع حداً نهائياً للاحتكار الحكومي. هذا القانون سمح أخيرا بإنشاء صحف ودوريات، تبيَّن أن أغلبية العناوين المستقلة كانت أسبوعية، دورية أو شهرية، ومن بين ٥٢ عنوانا مستقلا، لا نسجل إلاّ ظهور ثلاثة في الصباح واثنين في المساء. أغلبية الصحف المستقلة كانت تصدر باللّغة الفرنسية. والعدد الإجمالي للصحف خلال ١٩٩١ قدر بـ: ١٦٠ من بينها ٤٦ أسبوعية[١٠٣] بينما خلال الثمانينيات، لم تعرف الجزائر إلاّ أربع يوميات[١٠٤].

إنّ القانون الجديد أقر تعددية الإعلام المكتوب وحرية التعبير، الأمر الّذي منح فرصة ظهور أنواع من الصحف توزّعت بين الصحافة المحايدة، والمتمثلة في الصحافة الفنية، إن لم نقل صحافة صفراء، لأنّ هذا النوع من الصحف في بداية التعددية ونتيجة للفراغ الّذي كانت تعرفه الساحة الإعلامية الوطنية، ومواضيع هذه الصحف في البداية كانت تضم الحكايات العاطفية والمواضيع الجنسية والإجرام، هذا النوع من الصحافة ظهر وانتشر بكثرة في الجزائر في بداية التسعينيات؛ وعرفت مقروئية عالية من طرف مختلف فئات المجتمع خاصة في بداياتها؛ لأنّها تتناول مواضيع لم نعتد الحديث فيها مثل التحرش الجنسي والاغتصاب، كما أنّ مثل هذه المواضيع نجدها كذلك على صفحات العديد من صحف الأخبار المستقلة منها أو التابعة لهيئات معينة. كما أنّ مصادر مواضيع هذه الصحف تتمثل في رسائل القراء من الشباب الّذين وجدوا فيها متنفسا للتعبير عما لا يمكن مناقشته داخل الأسرة أو غيرها من المؤسسات المجتمعية لغياب التواصل بين أفراد الأسرة، بحجة أنّ العادات والتقاليد لا تسمح لنا بذلك، واعتبار مثل هذه المواضيع عيباً لا ينبغي إثارتها، لكن العيب الحقيقي

والخطأ المؤكد هو عدم إقامة جسر حوار بين أفراد الأسرة في مثل هذه المواضيع ؛ لأنّ مثل هذه الصحف قد تشكل خطرا مؤكدا على أبنائنا لأنّ من يقدم الحل لهؤلاء يكون فاقدا للمعطيات الّتي تتوافر لدى الأسرة حول أبنائها. ويمكننا الإشادة هنا بما عرضه سيد محمود عن التقرير الإستراتيجي- بمصر- في استعراضه للصحف الصفراء، أنّه من بين الأسباب في ظهورها خلال السنوات القليلة الماضية هو وجود مساحات مجهولة في سوق قرّاء الصحف في مصر لم تجد من يصل إليها على الإطلاق، وظلّت تلك المساحات تمثل فراغا خلق بيئة مساعدة لانتشار هذا النوع من الصحف مما جعل الصحافة "الصفراء" تتمكن من لفت الانتباه، باتّباع منهج ادعاء الجرأة والقدرة على النقد... أمام القراء!![١٠٥] وهو ما ينطبق على ما يصدر في الجزائر منذ بداية التسعينيات.

هذا النوع من الصحافة هي صحافة يطلق عليها بعضهم الصحافة المحايدة أو العامة، والّتي تلتزم بالبقاء محايدة تجاه ما يجري، ولها تأثير كبير على الطبقة الشعبية[١٠٦]، كما نجد الصحافة الحرة غير المقيدة، ودورها يتلخّص في رقابة الحكومة وكشف الفساد[١٠٧]. ومن هذه الصحف الّتي صدرت في الجزائر، الخبر، الجزائر الجمهورية، وعلى الرغم مما تصرح به هذه الصحف من حيادية واستقلالية في بناء مادتها الإعلامية فإنه بالإمكان قراءة الانتماء إلى توجه أو جهة محددة... - والاستقلالية في حالة الصحافة الجزائرية، تعرف بالنسبة إلى درجة استقلاليتها تجاه السلطات العمومية، وذلك على مستوى جانبين على الأقل:

- الجانب المالي: الصحافة المستقلة انطلقت من تقديم للأجور. الصحفيين الذين غادروا القطاع العام كان لهم الحق في علاوات الفصل « indémnités de licenciement ».

- الجانب الإيديولوجي: خط النشر لهذه الصحف relativement معارضة بالنسبة للحكومة، عكس عناوين الصحافة الحكومية؛ لأنّها لا تخصص حيّزا كبيرا للنشاطات الرسمية والمنتظمة للحكومات... إنّ "الإصلاحات" الجزائرية كانت مرغوبة كمفهوم للانتقال بين المرحلة الاشتراكية والثورية للجزائر والمرحلة المستقبلية لليبرالية والرأسمالية، ما أدّى إلى ظهور صحافة مستقلة وليست خاصة[١٠٨].

يقول أديب خضور في هذا الصدد: "ليس ثمة مادة إعلامية (أو أي عنصر يُسهم في تكوين مادة إعلامية) محايدة. تسعى كل مادة إعلامية إلى المساهمة في تكوين الصورة الّتي تحاول الوسيلة الإعلامية رسمها وتكوينها عن الحدث، أو الظاهرة، أو الشخصية، أو حتى عن النظام كله... الخ. تمتلك وسائل الاتصال ترسانة ضخمة من العناصر الّتي تمكنها من تكوين الصور"[١٠٩]. وأخيرا الصحافة الحزبية التي تمارس حريتها على أوسع نطاق[١١٠]، هذه

الصحافة كثيرا ما يعرف عنها بالمعارضة وتعتبر أكثر اقترابا من مفهوم الصحافة المستقلة، حيث تبدو في ممارساتها متحررة من القيود والاعتبارات كافة الّتي تلتزم بها الصحف القومية، الّتي ترتكز على اعتبارات الوحدة الوطنية والاستقرار والتنمية، في حين تركز الصحف الحزبية المعارضة على الدور الرقابي والدعوة إلى التغيير السياسي والاجتماعي[١١١]، عن هذه الصحف وأبرزها في الجزائر جريدة "المنقذ" الّتي كانت تصدرها الجبهة الإسلامية للإنقاذ بقيادة عباسي مدني، والّتي عرفت مقروئية عالية في تلك الفترة.

وتجسيدا لمبدأ الديمقراطية في مجال الإعلام، فقد سارت هذه الصحف جنبا إلى جنب مع الصحافة الحكومية وأنواع أخرى من الصحف التابعة لأحزاب سياسية وهيئات أخرى، لكن عدداً كبيراً منها لم يستمر في الصدور، إما لحظر إصدارها من قبل السلطات الجزائرية، وإمّا لعدم تبنيها مشروعا وطنيا واضحا واعتمادها في الغالب على أفكار لا تعبّر إلاّ عن طموحات أصحابها القيمين عليها.

ويعدُّ التخصص إحدى المميزات الأساسية للصحافة المستقلة والصحف المتخصصة الأسبوعية، الدورية والشهرية، وتعتبر مكسبا مهنيا لا رجعة فيه في تطور الصحافة الجزائرية... إنّ الصحافة المتخصصة لمست الميادين الاقتصادية، والثقافية، والفنية، والاجتماعية، والعلمية والتقنية الّتي لم يكن لها مكان قبل ١٩٨٨. وفي ضوء هذا التنوع والتعدد، عرفت الساحة الإعلامية صدور عدد من الجرائد والمجلات الموجهة للمرأة، بإقصاء مجلة "الجزائرية" قبل تاريخ ١٩٨٨ الّتي كانت تمثل خطاب النظام...[١١٢]، ونذكر بعض المجلات والجرائد النسائية الّتي صدرت في ظل التعددية التي منحت للمرأة الإعلامية في الجزائر فرصة الكتابة في مجالات مختلفة سواء كانت اجتماعية، أم سياسية أم اقتصادية خاصة من خلال ما تنشره المجلات النسائية المتنوعة:

١- **مجلة نون:** صدرت عام ١٩٩٠، وهي مجلة فصلية تصدرها المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية برغاية، مع جمعية تضامن المرأة العربية. وقد جاءت هذه المجلة تقليدا لمجلة "نون" الّتي كانت تصدرها جمعية تضامن المرأة العربية في مصر برئاسة الدكتورة نوال السعداوي. وكانت تسير على نفس خطها ونمطها التحريري. بل كانت تنشر بالاتفاق مع المجلة الأم معظم موضوعاتها، بالإضافة إلى الموضوعات الخاصة بالمرأة الجزائرية.

وقد تميّزت المجلة بموضوعاتها الجادة ومخاطبتها لعقل المرأة لا مظهرها كما تفعل غيرها من المجلات النسائية التجارية.

٢- **مجلة أنوثة:** صدرت في ٨ مارس ١٩٩١ وهو اليوم العالمي للمرأة، رئيسة التحرير

الإعلامية القديرة "نفيسة لحرش"* وقد صدر العدد الأول من مجلة "أنوثة" كمجلة شهرية نسائية شاملة مستقلة، ولكن هذه المجلة لم تستمر بسبب الصعوبات المادية الّتي واجهتها، فلم يصدر منها إلاّ أعداد عدة، فتوقفت، ولكنها عادت من جديد عام ١٩٩٣، وجاءت عودتها على شكل جريدة نصف شهرية. صدر العدد الأول منها في النصف الثاني من فبراير ١٩٩٣، ثم عادت إلى الصدور على شكل مجلة وعرف صدورها تذبذبا، ومن الملاحظات حول مضمون مجلة أنوثة: أنّها مجلة ذات مضمون جاد يهدف إلى مساعدة المرأة على نيل حقوقها وتعريفها بهذه الحقوق، وقد تميّزت الموضوعات الّتي تناولتها بالجرأة، فهي تخاطب عقل المرأة لا أنوثتها على الرغم من أنّ اسمها "أنوثة"... وهي تعكس صورة المرأة المناضلة من أجل الحصول على حقوقها الساعية إلى أن تكون مساهمة في بناء مجتمعها، المثقفة الواعية بمشاكل بلدها.

وتعددت العوامل التي ساهمت في ظهور هذه المجلة كما تقول الإعلامية الجزائرية "نفيسة لحرش" والمتمثلة في "عوامل فكرية تتعلق بتجربتي الخاصة في مجلة الجزائرية، وأملي في أن أنجز أحسن منها، والبحث عن الأحسن بعد تجربتي الطويلة في مجالات الإعلام المختلفة، كما نجد عوامل اجتماعية، تتمثل في التصاقي بقضية المرأة منذ صغري - تضيف "نفيسة لحرش" - ونضالي من أجل القضية، واعتناقي لمسيرة المرأة العربية المناضلة في سبيل الحرية والانطلاق. وقد لعبت العوامل الاقتصادية كذلك دورها في ظهور فكرة الصحافة المستقلة ومساعدة الدولة لنا. عند الانطلاق ثم تشجيعنا على المبادرة والبدء في المشروع لكننا همشنا فيما بعد لاهتمام الدولة بالصحافة السياسة دوننا، كما أنّ واقع الانفتاح السياسي الذي مكننا من بعث المجلة لتكون فرصة المرأة للتعبير من خلالها عن ذاتها فكريا وإعلاميا والدفع بها للدخول إلى المعترك السياسي، هذا الهدف الذي تصادم مع ردة سياسية ودينية أخرت مسيرة المرأة سياسيا وفكريا أيضا. بالإضافة إلى العوامل الثقافية المتمثلة في ارتفاع نسبة النساء المثقفات والفاعلات في كل الميادين، ولاعتبارنا المجلة وسيلة تعبير حرة لكثير من المثقفات اللائي ارتبطن بها... وكما تعود إلى أسباب كثيرة وأحلام مثيرة..؟؟ وقد توقفت المجلة عن الصدور عام ٢٠٠٤ لأسباب مالية.

٣- **جريدة "السمرة"**: وهي جريدة أسبوعية نسوية - نسائية - مستقلة شاملة، ظهرت عام ١٩٩٢. وهي ذات اتجاه ديني إصلاحي، تهتم بمشكلة المرأة، واهتماماتها الفكرية، وتجاوزها إلى الموضوعات العامة والقضايا المصيرية الخاصة بالمرأة والأسرة.

٤- **جريدة نصف الدنيا:** وهي جريدة أسبوعية مستقلة، نسائية متنوعة، صدر العدد الأول منها في أكتوبر ١٩٩٤م. وهي تصدر في ولاية قسنطينة، وهي جريدة خدمات خفيفة متنوعة. تهتم بأخبار الفن وموضوعاته اهتماما كبيرا بحيث تعتبر المادة الفنية من أهم المواد الّتي تهتم بها

حيث احتلت هذه المواد ٨ صفحات من صفحات الجريدة، ومعظم هذه المادة تأتي من القاهرة. عنيت الجريدة باهتمامات المرأة. . . من تجميل وماكياج، ومطبخ وتجارب إنسانية. تحرص نصف الدنيا على إقامة صلات بينها وبين القارئات من خلال أبواب عدة منها "منك وإليك"، واعترافات بالهاتف، بالإضافة إلى صفحات الخدمات (طلب زواج، والتعارف). إنّ الصورة الّتي تطرحها نصف الدنيا للمرأة، هي المرأة المهتمة بأناقتها ومظهرها، والراغبة في تعلم مهارات تفيدها في حياتها الشخصية [١١٣].

٥- **مجلة نيسة NYSSA** وهي مجلة نسائية شهرية، مديرة التحرير: "سليمة غزالي" رئيس التحرير "شمس الدين صياح" ناطقة باللغتين "العربية والفرنسية" -أي نفس العدد يضم صفحات باللغة العربية وأخرى باللغة الفرنسية، وقد صدر أول عدد منها في جانفي ١٩٩١، وهي مجلة تتحدّث عن النساء وإلى النساء، بدون إلغاء الرجال، بعيدة عن الذوبان في النسوية الضيقة أو في التبعية، وعلى الرغم من أنّ مجلة "نيسة" تدرج ضمن مواضيعها "المطبخ" لكنها تقول بأنّ كل شيء مُسَيَّس، انطلاقا من المطبخ الّذي يتطلب يوما من التفرغ، والإمكانيات، وللخطب حول "الطّبيعة الأنثوية". وعن مجلة "نيسة" تستطرد هيئة التحرير قائلة: إنّها سياسية لكنّها ليست مناصرة، "نيسة" تأخذ حريتها من هويتها الأمازيغية - العربية وانتمائها إلى الإنسانية جمعاء[١١٤].

٦- **مجلة « Hawa Magazine »** الناطقة باللغة الفرنسية تجمع في مواضيعها بين فاعلية المرأة في المجتمع واهتماماتها الروتينة، وأخرى وجهت للأسرة مثل مجلة "Bien etre" الصادرة كذلك باللغة الفرنسية.

٧- **مجلة "دزيريات" « Dzeriet »** مجلة نسائية متعددة الخدمات نظرا لتنوع المواضيع التي تتناولها والتي تتوزع بين العلم والمجتمع، والجمال، والموضة، والصحة والمطبخ، كانت في البداية تصدر باللغة الفرنسية ثم أصبحت تصدر باللغتين العربية والفرنسية.

وعن عدم استمرار المجلات النسائية التي صدرت في مرحلة التعددية الإعلامية، تقول السيدة "زهور ونيسي: " إنّ ذلك يعود إلى عوامل ثلاثة تتمثل في اعتماد خطاب مستورد، نقص التمويل وتمثيلها لفئة غير ممثِّلة"- بينما الإعلامية "نفيسة لحرش" ترجع ذلك إلى: "افتقاد المجلات النسائية إلى الاحترافية، ونقص التمويل بالإضافة إلى ضعف النمو الاقتصادي والترويجي للمنتوجات الخاصة بالمرأة والأسرة- الّذي كان يمكن أن ينظم عملية الإشهار في مجال المجلات النسائية، إضافة لعدم تضامن المرأة - شرائيا - مع المنتوج المحلي الإعلامي".

أما فيما يتعلق بتواجد المرأة في العمل الإعلامي منذ الاستقلال، فقد لمعت أسماء صحفيات في

مجالات مختلفة من الإعلام في السمعي أو البصري حيث نجد الصحفية "نوارة سعدية جعفر" وهي تعدُّ الصحفية الأولى تخصص إعلام التي دخلت القناة الإذاعية الأولى عام ١٩٨٧ ، جلبت نوارة جعفر الأنظار من خلال برنامج "لقاء الأحد" الّذي كانت تطرح فيه القضايا المأساوية الّتي يعاني منها الشعب. وهو البرنامج الأول قبل أحداث أكتوبر التعددية الّذي لم يتعرض لمقص الرقابة، والّذي كان يعرض على المباشر تدخلات المستمعين الّتي تكون في بعض الأحيان ساخنة. . . واستمر البرنامج سنتين - كانت نوارة آنذاك - رئيسة التحرير الوحيدة في القناة الأولى، ثم مقدمة لبرنامج "مرآة" الّذي كان يبث كل خميس منتصف النهار والساعة الواحدة. واعتبرت بذلك صحفية محترفة بدون منازع[١١٥]. وقد برزت في الصحافة المكتوبة "سليمة تلمساني" صحفية بيومية الوطن الناطقة باللغة الفرنسية، صحفية محترفة ومحاورة جريئة في لقاءاتها مع سياسيين ومسئولين في الدولة الجزائرية. كرّمت "سليمة". . . بالولايات المتحدة الأمريكية من طرف المؤسسة الدولية للنساء في مجال الإعلام، وتلقت إلى جانب ثلاث صحافيات. . . جائزة الشجاعة في الصحافة لسنة ٢٠٠٤ (Courage in journalism)[١١٦].

أمّا فيما يتعلّق بعدد الإعلاميات الجزائريات اللّواتي يتوزعن عبر مختلف المؤسسات الإعلامية الإذاعة والتلفاز والصحافة المكتوبة الحكومية والمستقلة، فهو في تزايد مستمر رغم الظروف الصعبة وعدم استقرار العمل الصحفي. إنّ وزارة العمل والضمان الاجتماعي تقر بأنّه ٥٠ ٪ على الأقل من الصحافيين غير مصرّح بهم. ومن المؤكد أنّ انفتاح مجال الإعلام في بداية التسعينيات، قد سمح بتوظيف واسع للشباب الحاصلين على الشهادات رجالا ونساء.

ففي قطاع الدولة الّذي يستحوذ على أكبر عدد من الصحفيين نظرا للاستقرار الّذي يتمتع به في المجالين السمعي والبصري، وكذلك التلفاز الجزائري الّذي يضم ثلاث قنوات، اثنتان منها رقمية: قناة الجزائر والثالثة، وعلى مستوى هاتين القناتين إضافة إلى التلفزة الوطنية يسجل العنصر النسوي حضورا قويا، بحيث يقارب عدد الصحفيات ٧٤,٠٦ ٪ حسب إحصائيات عام ٢٠٠٣ [١١٧]، مقارنة بعام ٢٠٠٢ حين قدرت نسبة الصحفيات بـ: ١٨,٠٥ ٪ ممثلة لـ: ٤٦٦ إعلامية مقابل ٢١٢٠[١١٨]. أمّا فيما يتعلق بنسبة الإعلاميات بالتلفاز الجزائري إلى تاريخ ١٨ فيفري ٢٠٠٧ حسب الإحصائيات الّتي حصلنا عليها من إدارة الموظفين بالتلفزة الوطنية فيقدر العدد الإجمالي للنساء العاملات بالتليفزيون الجزائري ٩٣٠ امرأة، وعدد الصحفيات يقدر بـ: ٣٤٠ من مجموع ٥٩٤ إعلامي، وعليه فإن الإعلاميات يشكلن نسبة ٥٧,٢٤ ٪.

أمّا بالإذاعة الجزائرية: القناة الأولى والثانية والثالثة، ومختلف المحطات الجهوية الأربعة بقنواتها الجهوية الـ ٣٢، فعدد النساء الصحافيات يفوق عدد الرجال. فهن على سبيل المثال،

٣٩ إمرأة بالقناة الأولى، مقابل ٤٩ رجلاً، ٣٦ بالقناة الثانية مقابل ٣٨ رجلاً، ٣٥ بالقناة الثالثة. فالمجموع الوطني بالإذاعة يقدر بـ: ٨٨,٧ ٪ من النساء الصحفيات، وذلك حسب إحصائيات ٢٠٠٣ (١١٩). وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أنّه من غير الممكن توقع استقرار أعداد المستخدمين في مختلف المؤسسات إن كانت إعلامية أم غيرها، لأنّ المؤسسة كتنظيم تخضع لميكانزمات داخلية وخارجية في تسيير التطوّر البشري والاجتماعي لها، وقد تعرف حركات متنوعة تؤثر على التركيبة البشرية وخصائصها، من ذهاب، وتوظيف وترقيات تغيّر حجم المستخدمين(١٢٠).

وقد شكلت النساء حسب إحصائيات ٢٠٠٣ بالصحافة الحكومية المكتوبة ٣٠٪، مع تسجيل امرأة واحدة في منصب مديرة للنشر في هذا القطاع. أمّا الصحافة المستقلة بتنوعها، فكانت منذ سنوات المجال الّذي يقصده العنصر النسوي بصورة كبيرة. ونسجل على الأقل ٥ نساء في مناصب مدير تحرير أو مدير نشر... وتقدر نسبة النساء بـ: ٦٠,٠٢ ٪ (١٢١).

أمّا فيما يتعلق بتواجد النساء الصحفيات في وكالة الأنباء الجزائرية، فيقدر عددهن بـ: ٩٠ صحفية، مقابل ٢٠٧ صحافي، وهو ما يشكل ٤٣,٤ ٪ (١٢٢). أمّا بالنسبة للمراسلات فيعتبر عددهن قليلا نظرا لظروف العمل، نقص الاهتمام، والذهنيات السائدة بالمدن الداخلية، فباستثناء المدن الكبيرة مثل عنابة، ووهران، فإن الصحافيات شبه غائبات في الولايات الداخلية مثل قسنطينة حيث نجد ٢٥ امرأة صحافية مقابل ٨٠ رجلاً. ويشكل العدد الإجمالي للمراسلات ١٥,١٥ ٪ و ٣١,٢٥ ٪ في المراكز الكبرى للصحافة. مع الإشارة إلى أنّ هذه الإحصائيات أخذت بعين الاعتبار الصّحفيات الدائمات فقط(١٢٣).

أمّا بالنسبة لعدد الصحف الصادرة في الجزائر، وكما نشر عن اللجنة الدائمة التابعة للاتحاد العام للصحفيين العرب في تقرير لها حول الحريات الصحفية في الوطن العربي عن معلومات قدمها علي جري رئيس تحرير جريدة الخبر اليومية الجزائرية المستقلة، فإن عدد الصحف اليومية الصادرة في الجزائر يقدر بـ: ٤٨، والأسبوعية ٤٠، بينما المتخصصة ٠٦، وأخرى لم يقم بتفصيلها تقدر بـ: ١٤. ويضيف بأنّ لغة النشر بالعربية تقدر بنسبة: ٨٠ ٪ و ٢٠ ٪ باللّغة الأجنبية (١٢٤) – ولا نستطيع الوقوف كذلك على عدد مستقر ودقيق للصحف؛ لأنّها بدورها تعرف حركية تؤثر على استمرارها أو التوقف، وغيرها من الأمور المرتبطة باستمرارية الصدور من عدمه-.

الخاتمة:

لقد عرف الإعلام في الجزائر تواجد المرأة الجزائرية وتطورها من مادة إعلامية في فترة الاحتلال الفرنسي، إلى مساهِمة في تطوير العمل الإعلامي في مرحلة القومية المناهضة للاحتلال، وذلك من خلال الدور الّذي لعبته في الحركة الإعلامية الجزائرية، ولم يطبع تلك المشاركة الأساليب الفنية في التحرير، لكنها تمحورت في نقل الأخبار شفويا وعبر الرسائل بين الأطراف الفاعلة في مرحلة القومية المناهضة للاحتلال. وقد انتقلت المرأة الجزائرية إلى عضو مشارك في بناء الرسالة الإعلامية انطلاقا من مساهماتها الأدبية في الصحافة المكتوبة إلى أن توسعت إلى السمعي والسمعي - البصري، كما ساعد على تدعيم هذا التواجد تطور النظام الإعلامي في حد ذاته، والّذي لعب دورا مهماً في بروز المرأة في العمل الصحفي، مع الإشارة إلى أنّ كل مرحلة من مراحل تطوره قد ارتبطت بالسياق العام الّذي كانت عليه البلاد، والتحولات التي عرفتها في جميع النواحي الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية.

الهوامش:

1- Meryam Maizi, image de la femme algérienne dans les documents récents: 1994-2000, école nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques, université Claude Bernard, Lyon I, 2001, p : 34

٢ - محمد طلال، صورة المرأة في الإعلام العربي، مطبعة الصومعة، الدار البيضاء، ١٩٩٦، ص: ٢٣.

٣- تركي رابح، الشيخ عبد الحميد بن باديس، منشورات المؤسسة الوطنية للاتصال، النشر والإشهار، ط ٥، ٢٠٠١، ص: ١١٩.

٤- جبارة عطية، الاتجاهات النظرية في علم الاجتماع الصناعي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ٢٠٠١، ص: ٢٤٧.

٥- تركي رابح، مصدر سابق (٣)، ص: ١١٩.

٦- زهور ونيسي، عهد الاستقلال الجزائري، الجزيرة.نت. زيارة الموقع: ٢٨/٠٦/٢٠٠٧.

٧- تركي رابح، مصدر سابق، ص: ١١٩.

* "زهور ونيسي": هي المرأة الأولى التي عهد إليها منصب وزاري، ومن الوجوه السياسية الرئيس الشاذلي بن جديد، عادت إلى الواجهة السياسية عضواً في مجلس الأمة في ديسمبر ١٩٩٧.
شاركت في تأسيس الاتحاد الوطني للنساء الجزائريّات، وكانت مديرة مجلة الجزائرية. برلمانية في المجلس الشعبي الوطني (بين ١٩٧٧ و ١٩٨٢). عينت كاتبة دولة مكلفة بالشؤون الاجتماعية في حكومة محمد بن أحمد عبد الغني في جانفي ١٩٨٢ ثم وزيرة للحماية الاجتماعية في حكومة عبد الحميد إبراهيمي سنة ١٩٨٤، فوزيرة التربية الوطنية في التعديل الوزاري ١٨ فيفري ١٩٨٦. (أنظر مجلة أنوثة، ع/ ١٣، جويلية/ أوغسطس ٢٠٠٢، ص: ٥٢).

٨- زهور ونيسي، مجلة الأصالة، وزارة الثقافة، الجزائر، صص: ١٥١ - ١٥٩.

٩- محمد ناصر، الصحف العربية الجزائرية من ١٨٤٧ إلى ١٩٣٩، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر ١٩٨٠، صص: ٢٣٢- ٢٣٥.

١٠- محمد ناصر، المصدر السابق نفسه، صص: ٢٩- ٣٠.

* "جان ديرايو": هي مستشرقة فرنسية، وصحفية كانت توقع كتاباتها بأسماء مستعارة مثل جمانة رياض، أو فاطمة الزهراء، وقد أحرزت الجائزة الأولى في آداب اللغة العربية عام ١٩١١م بين جميع طلبة مدرسة اللغات الشرقية الحية في باريس، وكانت شهيرة بين الأدباء والمستشرقين. (أنظر محمد ناصر، الصحف العربية الجزائرية من ١٨٤٧ إلى ١٩٣٩، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٨٠، ص: ٢٩- ٣٠)، كان والدها أستاذا في إحدى ثانويات الجزائر. تحمست لفكرة إنشاء مجلة فكرية اجتماعية جامعة، وكانت أركان هذه المجلة "فتاة الشرق"، "شؤون الشرق"، "شؤون المغرب الأقصى"، (أنظر محمد طلال، صورة المرأة في الإعلام العربي، مطبعة الصومعة، الدار البيضاء، ١٩٩٦، ص: ٢٣).

١١ - زبير سيف الإسلام، تاريخ الصحافة الجزائرية، ج/ ٥، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ١٩٨٤، صص: ١٦١ - ١٦٥.

١٢ - تركي رابح، مصدر سابق (٣)، صص: ١٢٧ - ١٢٩ .
١٣- محمد ناصر، مصدر سابق، صص: ٢٣٢- ٢٣٥ .
١٤- محمد ناصر، نفس المصدر السابق، ص: ١٧ .
١٥- زبير سيف الإسلام، تاريخ الصحافة في الجزائر، الصحافة العربية بين الحربين- ١٩٢٠-١٩٤٠، ج/ ٦، المؤسسة الوطنية للكتاب، ١٩٨٥ ص: ٤٩ .
١٦ - الشيخ الصوالح محمد ولد معمر، القسم المرتفع للقارئ المنتفع باللّغة الدارجة ومن أفواه المسلمين خارجة في بلاد الجزائر الفارجة، ط II، نشرات "لاتيبوليتو" وكاربونل، الجزائر، ١٩٤٧، صص: ٤٢ - ٤٥ .
١٧ - محمد ناصر، مصدر سابق، صص: ٧- ٨ .
١٨ - محمد ناصر، نفس المصدر السابق، ص: ٨ .
١٩ - محمد ناصر، نفس المصدر السابق، صص: ٢٣٢ - ٢٣٥ .
٢٠ - نفيسة لحرش، مسيرة وآفاق. . نبذة تاريخية عن حياة الإتحاد، مجلة الجزائرية، ع/ ٩٨، ١٩٨٢، صص: ٢- ١١ .
٢١- تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م، ص: ٦٢ .
٢٢ - تركي رابح، نفس المصدر السابق (٢١)، ص: ٧٠ .
٢٣ - تركي رابح، (٢١)، صص: ٨٢- ٨٣، عن: جاك مادول، نقلا عن كتاب "الجزائر الثائرة"، تأليف كوليت وفرانسيس جانسون، ترجمة علوي الشريف وآخرون، دار الهلال، ١٩٧٥، ص: ١٣٣ .
٢٤ - تركي رابح، (٣)، صص: ١٠٩- ١١٠ .
٢٥ - تركي رابح، مصدر سابق (٢١)، ص: ٨٦، عن: عمار بوحوش، أسباب الهجرة إلى فرنسا، مجلة الثقافة الجزائرية، ع/ ١٣ و ١٤، ١٩٧٣، وزارة الإعلام والثقافة، الجزائر، صص: ٥٦ .
٢٦ - تركي رابح، نفس المصدر السابق، صص: ٨٧- ٨٨، عن: عمار بوحوش، مجلة الثقافة الجزائرية، مصدر سابق، ص: ٥٠ .
٢٧ - تركي رابح، مصدر سابق (٣)، ص: ١١ .
٢٨ - تركي رابح، مصدر سابق (٢١)، ص: ٨٨ .
٢٩ - تركي رابح، نفس المصدر السابق، ص: ٨٩، عن: عمار بوحوش، التطور السكاني بالجزائر، مجلة الثقافة، الجزائر، ١٩٧٣، ص: ٦٦ .
٣٠ - تركي رابح، المصدر السابق، ص: ٨٩ .
٣١ - تركي رابح، المصدر السابق، ص: ٩١ .
٣٢- تركي رابح، المصدر السابق، ص: ٩٣ عن أبو العباس أحمد بن الهاشمي، البصائر، ص: ٢ .
٣٣ - تركي رابح، المصدر السابق، ص: ٩٣،
٣٤ - تركي رابح، المصدر السابق، ص: ٩٥ .
٣٥ - أحمد حمدي، الثّورة الجزائرية والإعلام، منشورات المتحف الوطني للمجاهد، المؤسسة الوطنية

للاتصال والنشر والإشهار، ١٩٩٥، ص: ٧٥.
٣٦- نفيسة لحرش، المرأة الجزائرية والصحافة، في كتاب زبير سيف الإسلام، ندوة الخدمة الإعلامية للمرأة العربية، مجموعة أعمال ندوة الصحفيات العربيات، المنعقدة في الجزائر من ٠١ إلى ٠٦ جويلية ١٩٨١، مطبوعات المركز العربي للدراسات الإعلامية، ١٩٨١، صص: ٩٦ - ١٠٣.
٣٧- ربيعة حركات، الصحافة العربية في المغرب الأقصى والدراسات الإعلامية، الرباط ١٤٠٠هـ، الموافق لـ يوليو ١٩٨٠، في كتاب زبير سيف الإسلام، ندوة الخدمة الإعلامية للمرأة العربية، مجموعة أعمال الندوة العربية للصحفيات العربيات، المنعقدة في الجزائر من ٠١ إلى ٠٦ جويلية ١٩٨١، مطبوعات المركز العربي للدراسات الإعلامية، ١٩٨١، صص: ٧١ - ٧٣.
٣٨- خليل أحمد خليل، المرأة العربية وقضايا التغيير، بحث اجتماعي في تاريخ القهر النسائي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨٥، ص: ١٠٤.
٣٩- حذام زهور عدي، قضايا المرأة العربية المعاصرة، نص معدل عن محاضرة ألقيت بمنتدى جمال الأتاسي بدمشق يوم: ٧/ ١٠/ ٢٠٠١، مجلة المستقبل العربي، العدد: ٢٢٩، مركز الدراسات والبحوث العربية، بيروت، ٢٠٠٢.
٤٠- صلاح عبداللطيف، الصحافة المتخصصة، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط I ٢٠٠٢، ص: ٥٥.
٤١ - حنيفة الخطيب، تاريخ تطور الحركة النسائية في لبنان - وارتباطها بالعالم العربي - ١٨٠٠ -١٩٧٥، دار الحداثة للنشر والتوزيع، ١٩٨٤، ص: ٩٠ (عن مجلة الأديب، لبنان، العدد الثاني، شباط، ١٩٢٣، ص: ٩).
٤٢ - حذام زهور عدي، مصدر سابق.
٤٣ - خليل أحمد خليل، مصدر سابق، ص: ١٣٩.
٤٤- جميلة عمران، المرأة الجزائرية وحرب ١٩٥٤ - ١٩٦٢، في: المرأة الجزائرية، لعبد القادر جغلول، ترجمة: سليم قسطون، دار الحداثة، ١٩٨٣، صص: ١٢٥ - ١٣٦.
٤٥- زهور ونيسي، مصدر سابق(٥)، الجزيرة. نت.
٤٦- جويبة كمال، المرأة والأدب في تاريخ الثورة الجزائرية، مجلة علوم انسانية، ع/ ٢٨، الصادر في ماي ٢٠٠٦، هولندا (عن: خضراء ملامي، المرأة والثورة، صفحات من التضحية والمعانات، مجلة أول نوفمبر العدد: ١٤٨ الجزائر، ١٩٩٦، ص: ٢٣). مجلة علوم انسانية
. /HYPERLINK "http: //www. ulum. nl /" www. ulum. nl
٤٧- جميلة عمران، المرأة الجزائرية وحرب التحرير الوطني ١٩٥٤ - ١٩٦٢، في كتاب عبد القادر جغلول، المرأة الجزائرية، ترجمة سليم قسطون، دار الحداثة، ١٩٨٣، صص: ١٢٥ - ١٣٦.
٤٨ - أحمد حمدي، مصدر سابق، صص: ٣٨ - ٣٩.
٤٩ - أحمد حمدي، نفس المصدر السابق، ص: ٦٣.
٥٠ - أحسن بومالي، إستراتيجية الثورة الجزائرية في مرحلتها الأولى ١٩٥٤ - ١٩٥٦، منشورات المتحف الوطني للمجاهد، المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار، وحدة الطباعة بالروبية، ت/ ن/ غ/ م، صص: ١٣٠ - ١٣٣.

٥١ - أحسن بومالي، نفس المصدر السابق، ص: ١٣٥، مأخوذ عن، زبير سيف الإسلام، أول نوفمبر، الصادرة بالجزائر، عدد خاص في تاريخ ١/ ٨/ ١٩٧٣، ص: ٢٣.
٥٢ - جويبة كمال، مصدر سابق.
٥٣- زهور ونيسي، مصدر سابق (٥).
٥٤ - جميلة عمران، مصدر سابق.
٥٥- ليلى أمين عبد الرحمن، لمحة وجيزة عن المرأة الجزائرية ودورها الإعلامي خلال مرحل ثلاث، في: كتاب زبير سيف الإسلام، ندوة الخدمة الإعلامية للمرأة العربية، مجموعة أعمال الندوة العربية للصحفيات العربيات، المنعقدة في الجزائر من ٠١ إلى ٠٦ جويلية ١٩٨١، مطبوعات المركز العربي للدراسات، ١٩٨١، ندوة الخدمة الإعلامية للمرأة العربية، صص: ١٢٦ - ١٣٣.
٥٦ - أحمد حمدي، مصدر سابق، ص: ٧٥.
٥٧- جويبة كمال، المرأة والأدب في تاريخ الثورة الجزائرية، في: مجلة علوم انسانية (مجلة إلكترونية)، العدد: ٢٨ ماي ٢٠٠٦، هولندا.)عن: مزياني لويزة، مذكرات امرأة عاشت الثورة، منشورات دحلب، الجزائر، ١٩٩٢، ص: ٦٨).
/HYPERLINK “http: //www.ulum.nl/” www.ulum.nl
٥٨ - تيسير أبو عرجة، دراسات في الصحافة والإعلام، مجدلاوي، ٢٠٠٠، ص: ٢٥٤.
٥٩- ليلى أمين عبد الرحمن، مصدر سابق.
٦٠ - ص/ م/غ/ م، بين الموضوعية والسبق، مجلة الجيش، العدد: ٤٤١، مديرية الاتصال والإعلام والتوجيه، ذو الحجة ١٤٥٢٠هـ/ أفريل ٢٠٠٠م، صص: ١٩ - ٢٠.
61-la tribune (Algiers) Actualités, 29 juillet 2007, visite du site le 30 juillet 2007, www.allafrica.com.
٦٢- حنيفة الخطيب، مصدر سابق، ص ١٨٥.
٦٣ - خليل أحمد خليل، مصدر سابق، ص: ١٠٧.
٦٤ - ميخائيل لويس، المرأة والتنمية وسياسات الاستخدام في الوطن العربي، في كتاب رجاء الزين، دور وسائل الإعلام والاتصال دمشق، ١٩٨٤.
٦٥ - حذام زهور عدي، مصدر سابق.
٦٦ - خميس طعم اللّه، دور القوى العاملة في الوطن العربي، مجلة العمل والتنمية، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل في الجزائر التابع لمنظمة العمل العربية، العدد: ٢، سبتمبر ١٩٨٤.
67- Souad Khodja, les algériennes du quotidien, ENAL, Alger, 1985.
٦٨ - زهور ونيسي، مصدر سابق (٨).
٦٩ - نفيسة لحرش، مصدر سابق (٣٦).
٧٠ - يمينة بن تابت، الطالبة الثانوية في وهران بين التقليد والحداثة، في كتاب عبد القادر جغلول، المرأة الجزائرية، ترجمة سليم قسطون، ط I، دار الحداثة، ١٩٨٣، صص: ٧٩ - ٩٥.
٧١ - ليلى أمين عبد الرحمن، مصدر سابق، صص: ١٢٦ - ١٣٣.

٧٢ - نفيسة لحرش، مصدر سابق (٣٦).

٧٣ - آسيا جبار، وجهة نظر كاتبة جزائرية عن وضع المرأة المسلمة في القرن العشرين، نافذة على العالم مجلة رسالة اليونسكو، العدد: ١٧١ / ١٧٢، ١٩٧٥، ص ٢٥.

٧٤ - ليلى أمين عبد الرحمن، مصدر سابق.

٧٥ - قباري محمد إسماعيل، علم الاجتماع الجماهيري وبناء الاتصال، منشأة المعارف بالإسكندرية، ت/ ن/ غ/ م، ص: ٣٩٧.

٧٦- محمد سعد إبراهيم، الإعلام التنموي والتعددية الحزبية، الجزء I، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠، ص: ١٣٣.

٧٧ - محمد سعد إبراهيم، نفس المصدر السابق، ص: ١٣٧، في:
Philip Elliot and Peter Golding, mass communication and social change : the imagery of development and the devlelopment of imagery, in sociology and development de Kdt and Williams, London, 1974, p : 230.

٧٨- إسماعيل معراف قالية، الإعلام... حقائق... وأبعاد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٩، صص: ٤٢-٤٤.

٧٩ - نفيسة لحرش، مصدر سابق (٣٦).

٨٠ - ليلي أمين عبد الرحمن، مصدر سابق.

٨١ - نفيسة لحرش، مصدر سابق (٣٦).

٨٢ - ليلي أمين عبد الرحمن، مصدر سابق.

٨٣ - نفيسة الأحرش، مصدر سابق (٣٦).

٨٤ - الميثاق الوطني، ١٩٧٦.

٨٥ - صلاح عبد اللطيف، مصدر سابق، ص: ٥٥.

٨٦ - إسماعيل إبراهيم، الصحافة النسائية في الوطن العربي، الدار الدولية للنشر والتوزيع، ط I، ١٩٩٦، ص: ١٢٧.

٨٧ - إسماعيل إبراهيم، المرجع السابق نفسه (٨٦)، ص: ٢٥٩.

٨٨ -ليلي أمين عبد الرحمن، مرجع سابق، صص: ١٢٦ - ١٣٣.

٨٩ - نفيسة لحرش، مرجع سابق (٣٦)، صص: ٩٦ - ١٠٣.

٩٠ - ليلي أمين عبد الرحمن، مرجع سابق، صص: ١٢٦ - ١٣٣.

٩١ - إسماعيل إبراهيم، مرجع سابق، (٨٦)، ص: ١٢٦.

٩٢ - ليلي أمين عبد الرحمن، مرجع سابق، صص: ١٢٦ - ١٣٣.

٩٣- محمد طلال، صورة المرأة في الإعلام العربي، مطبعة الصومعة، الدار البيضاء، ١٩٩٦، ص ٣٠.

٩٤ - محمد طلال، المرجع السابق نفسه، ص: ٣٦.

٩٥ - نفيسة لحرش، مرجع سابق (٢٠).

٩٦- حذام زهور عدي، مرجع سابق.

٩٧- مي العبد اللّه السّنو، الاتصال في عصر العولمة - الدور والتحديات الجديدة - ط II، دار النهضة العربية، ٢٠٠١، ص: ١٠ - ١٥.

٩٨ - محمد سعد إبراهيم، مصدر سابق، ص: ٢٤٥، عن: فاروق أبوزيد، التحديات الإعلامية العربية، ١٩٨٩، ص: ٧٥ - ٧٧.

٩٩ - مريم أحمد مصطفي وعبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع المجتمعات الجديدة، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠١، ص: ١٧٠.

١٠٠ - محمد سعد إبراهيم، مصدر سابق، ص ٢٥٤. عن: wilbur schramm، Mass Media and National Developpement 1964، pp: 326 - 327.

١٠١ -ص/م/غ/م، بين الموضوعية والسبق، مجلة الجيش الوطني الشعبي، العدد: ٤٤١، الجزائر ذو الحجة ٢٠٠٠، صص: ١٩ - ٢٠.

١٠٢ - ك. سامية، من الشرعية الثورية إلى الشرعية الدستورية، مجلة الجيش الوطني الشعبي، الجزائر، العدد: ٤٣٢، ١٩٩٩، صص: ٢٢ - ٢٥.

103- Chawki Amine, La parution de la presse indépendante et l'épanouissement de la satire en Algérie, www.kikuyu.club.fr. visite du site, le : 28/10/2006.

104- Zaoui Mohamed, état des lieux de la presse indépendante en Algérie, www. kikuyu.fr. visite du site, le : 28/10/2006.

١٠٥ - سيد محمود، الصحافة المشبوهة، نجوم الإثارة والفضائح الصحفية، مركز الحضارة العربية، ٢٠٠٠، ص: ١٥.

106- Corentin orsini, presse dite neutre(centre),tpe2001.ifrance.com.

١٠٧- محمد سعد إبراهيم، مصدر سابق، ص: ٢٤٥.

108- Chawki Amine, op.cité.

١٠٩- أديب خضور، صورة المرأة في الإعلام العربي، الأيام، ١٩٩٧، ص: ٢٢.

١١٠- محمد سعد إبراهيم، مصدر سابق، ص: ٢٤٧.

١١١ -محمد سعد إبراهيم، مصدر سابق، صص: ٢٥٤ - ٢٥٥.

112-Chawki Amine, op.cité.

١١٣ - إسماعيل إبراهيم، مصدر سابق (٨٦)، صص: ١٢٧ - ١٣٢.

114- La redaction, rompre avec les slogans, dans la revue Nyssa, n: 1, janvier 1991, p:10.

115- H.Malika, Une femme d'avant-garde, dans Hawa Magazine, n : 2, du 18 au 23 mars (l'année de parution n'est pas lisible), p : 27.

116- International Women's médias fondation, Salima Tlemcani vient de recevoir le prix du courage dans le journalisme, 2004, www.la_pie-club.fr. visite du site : le 28/07/2007.

117- BELMAHI Tir ILHEM, femmes dans les médias algériens, rapport présenté au séminaire régional sur l'égalité des genres dans le journlisme, Rabat, Maroc,

23 et 24 aout 2005. fédération internationale des journalistes.site :

HYPERLINK "http://www.ifj.org" www.ifj.org

١١٨- نفيسة لحرش، النوع الاجتماعي والإعلام: ثلاثية التكوين والممارسة والبحث، على موقع:
. HYPERLINK "http://www.ammannet.net/" www.ammannet.net

119- BELMAHI Tir ILHEM, op.cité.

120- SEKIOU LAKHDAR. Louise Blondin. Bruno Fabi. Chales-Henri Besseyere des Horts. Françoise Chevalier, Gestions des ressources humaines, De Boeck université, 1993, p : 39.

121- BELMAHI Tir ILHEM, op.cité.

١٢٢- نفيسة لحرش، مصدر سابق (٣٦).

123-BELMAHI Tir ILHEM, op.cité.

١٢٤- اللجنة الدائمة للإتحاد العام للصحفيين العرب، تقرير الحريات الصحفية في الوطن العربي لسنة ٢٠٠٥،
HYPERLINK "http://www.faj.org.eg/reports" www.faj.org.eg/reports

المصادر والمراجع:

١ - أحسن بومالي، إستراتيجية الثورة الجزائرية في مرحلتها الأولى ١٩٥٤ - ١٩٥٦، منشورات المتحف الوطني للمجاهد، المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار، وحدة الطباعة بالرويبة، ت/ ن/ غ/ م١٣٣ .
٢ - أحمد حمدي، الثّورة الجزائرية والإعلام، منشورات المتحف الوطني للمجاهد، المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار، ١٩٩٥ .
٣ - إسماعيل إبراهيم، الصحافة النسائية في الوطن العربي، الدار الدولية للنشر والتوزيع، ط I، ١٩٩٦ .
٤- إسماعيل معراف قالية، الإعلام . . . حقائق . . . وأبعاد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٩ .
٥- تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م .
٦- تركي رابح، الشيخ عبد الحميد بن باديس، منشورات المؤسسة الوطنية للاتصال، النشر والإشهار، ط ٥، ٢٠٠١ .
٧- جبارة عطية، الاتجاهات النظرية في علم الاجتماع الصناعي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ٢٠٠١ .
٨ - حنيفة الخطيب، تاريخ تطور الحركة النسائية في لبنان - وارتباطها بالعالم العربي - ١٨٠٠ -١٩٧٥، دار الحداثة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ .
٩- خليل أحمد خليل، المرأة العربية وقضايا التغيير، بحث اجتماعي في تاريخ القهر النسائي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨٥ .
١٠- رجاء الزين ، دور وسائل الإعلام والاتصال ، دمشق، ١٩٨٤
١١- زبير سيف الإسلام، تاريخ الصحافة الجزائرية، ج/ ٥، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ١٩٨٤ .
١٢- سيد محمود، الصحافة المشبوهة، نجوم الإثارة والفضائح الصحفية، مركز الحضارة العربية، ٢٠٠٠ م .
١٣- الشيخ الصوالح محمد ولد معمر، القسم المرتفع للقارئ المنتفع باللّغة الدارجة ومن أفواه المسلمين خارجة في بلاد الجزائر الفارجة، ط II، نشرات "لاتيبوليتو" وكاربونل، الجزائر، ١٩٤٧م .

١٤- صلاح عبداللطيف، الصحافة المتخصصة، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط I ٢٠٠٢م.
١٥ - قباري محمد إسماعيل، علم الاجتماع الجماهيري وبناء الاتصال، منشأة المعارف بالإسكندرية، ت/ ن/ غ/ م.
١٦- تأليف كوليت وفرانسيس جانسون.
١٧- محمد سعد إبراهيم، الإعلام التنموي والتعددية الحزبية، الجزء I، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.
١٨- محمد طلال، صورة المرأة في الإعلام العربي، مطبعة الصومعة، الدار البيضاء، ١٩٩٦م.
١٩ - مريم أحمد مصطفي وعبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع المجتمعات الجديدة، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠١، ص: ١٧٠ .
٢٠- مزياني لويزة، مذكرات امرأة عاشت الثورة، منشورات دحلب، الجزائر، ١٩٩٢، ص: ٦٨)
٢١- محمد ناصر، الصحف العربية الجزائرية من ١٨٤٧ إلى ١٩٣٩، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٨٠م.
٢٢- مي العبد اللّه السّنو، الاتصال في عصر العولمة – الدور والتحديات الجديدة – ط II، دار النهضة العربية، ٢٠٠١م.

المجلات والدوريات

١- مجلة الأديب، لبنان، العدد الثاني، شباط، ١٩٢٣م.
٢- مجلة الأصالة، وزارة الثقافة، الجزائر.
٣- مجلة أنوثة، ع/ ١٣، جويلية/ أوغسطس ٢٠٠٢م.
٤- مجلة أول نوفمبر العدد: ١٤٨ الجزائر، ١٩٩٦م
٥- مجلة الثقافة الجزائرية، ع/ ١٣ و ١٤، ١٩٧٣، وزارة الإعلام والثقافة، الجزائر.
٦- مجلة الجزائرية، الجزائر، ع/ ٩٨، ١٩٨٢ .
٧- مجلة الجيش، العدد: ٤٤١، مديرية الاتصال والإعلام والتوجيه، ذو الحجة ١٤٥٢٠هـ/ أفريل ٢٠٠٠م.
٨- مجلة رسالة اليونسكو ، العدد: ١٧١ / ١٧٢ ، ١٩٧٥م.

٩- مجلة العمل والتنمية، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل في الجزائر التابع لمنظمة العمل العربية، العدد: ٢، سبتمبر ١٩٨٤م.
١٠- مجلة علوم انسانية (مجلة إلكترونية)، العدد: ٢٨ ماي ٢٠٠٦م، هولندا.
١١- مجلة المستقبل العربي، العدد: ٢٢٩، مركز الدراسات والبحوث العربية، بيروت، ٢٠٠٢م.

المراجع الإلكترونية

"http://www.aljazeera.net" www.aljazeera.net
"http://www.ulum.n1" www.ulum.n1
"http://www.ammannet" www.ammannet
"http://www.faj.org" www.faj.org
"http://www.kikuyu.fr" www.kikuyu.fr
"http://www.allafrica.com" www.allafrica.com
"http://www.ifj.org" www.ifj.org

اهتمام عمر بن الخطاب بموقع هيكل داود في القدس حقيقة أم أسطورة؟

د. عثمان إسماعيل الطل*

* أستاذ مساعد/ كلية الآداب–دائرة التاريخ/ جامعة القدس (أبو ديس).

ملخص:

هذه الدراسة هي محاولة لفحص الروايات التاريخية الإسلامية وغير الإسلامية المتوافرة التي تعود لفترة الفتح الإسلامي للقدس سنة ١٦هـ\٦٣٧م، والتي تتحدث عن اهتمام عمر ابن الخطاب بموقع محراب (هيكل) داود. بكلمات أخرى هي محاولة لإعطاء تفسير علمي حول صمت المصادر التاريخية الإسلامية المبكرة كليا عن التفصيلات المطولة والواسعة إلى حد كبير التي أوردتها المصادر المتأخرة حول هذه المسألة. وبالتالي تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال المحوري المتعلق بصحة ما أوردته المصادر المتأخرة حول الاهتمام الكبير والمبالغ فيه الذي أبداه عمر فيما يسمى بموقع محراب (هيكل) داود، وقيامه بتخطيط أو بناء مسجد (الأقصى المبارك) في ذات الموضع، أو أن هذا الأمر لا يعدو كونه أسطورة تاريخية أنتجت في ظروف لاحقة، ولا تمت للحقيقة بصلة.

Abstract:

This study is an attempt to examine the Islamic and non-Islamic available historical narratives related to the Islamic conquest of Jerusalem in 16 A.H\ 637 A.D which claimed an interest by Caliph Umar Ibn Al-Khattab about the location of Mihrab or David's Temple. In other words, it is an attempt to give a scientific explanation regarding the total silence of the early Islamic narratives regarding the long texts and explanations reported by recent sources. Thus, the study will attempt to answer the main question in this study, i.e: is it really true that Caliph Umar paid great attention to find the location of David's Temple and did he construct or plan to constract a mosque (Al-Aqsa) in its place or that is not more than legends produced in later circunstances that don't hold any kind of reality.

تقديم:

تعد الأعمال التي قام بها الخليفة عمر بن الخطاب عند وصوله إلى القدس عشية الفتح الإسلامي لها في جمادى الأولى أو الثانية سنة ١٦هـ/ ٦٣٧م[1] واحدة من أصعب القضايا وأعقدها في المصادر التاريخية الإسلامية المبكرة والمتأخرة على السواء. إن هذا التعقيد والصعوبة يكمنان بشكل خاص في الاختلاف الكبير بين ما تورده المصادر المبكرة، وذلك الذي يرد في المصادر المتأخرة حول كثير من القضايا والمسائل المتعلقة بالفتح، إن لم نقل جميعها. ويشتد هذا الخلاف والتناقض على وجه الخصوص حول ما قام به عمر من أعمال عند دخوله للقدس، وتحديدا حول موقفه وتصرفاته من الأماكن المقدسة لغير المسلمين في المدينة كزيارته لكنيسة القيامة، ورفضه للصلاة فيها خشية من قيام المسلمين لاحقا بأخذها من النصارى وتحويلها إلى مسجد من جانب، ومن جانب أخر قيامه بتخطيط مسجد (محراب)، وربما بناؤه للمسلمين، وما يرتبط بذلك من إظهاره لاهتمام كبير في البحث عن المكان الذي أسري بسيدنا محمد - صلى الله عليه وسلم - إليه، ثم قيامه بتخطيط أو ربما بناء مسجد للمسلمين هناك. كما يرتبط بذلك مكان أخر اهتم عمر بالعثور عليه، وهو المكان الذي كان يقدسه اليهود قبل طردهم من القدس على يد الرومان، ويقع عليه محراب أو هيكل، (حسب اختلاف اللفظة في المصادر) داود عليه السلام، وقيامه بتنظيف ذلك المكان والصلاة عنده، ومن ثم تخطيط وربما بناء المسجد (الأقصى المبارك)، على أو قرب ذلك الموقع في روايات، أو دون الربط بين المسألتين، كما يفهم في روايات أخرى، حسب زعم المصادر التاريخية المتأخرة.

إن المصادر التاريخية الإسلامية المبكرة تصمت كليا، ولا تكاد تعطي معلومات ذات قيمة فيما يتعلق باهتمام عمر بن الخطاب وبحثه عن موقع ما يسمى بالمحراب (محراب داود)، أو هيكل داود كما سمي لاحقا. هذا في حين أن المصادر التاريخية الإسلامية المتأخرة تعطي نصوصا طويلة ومفصلة حول بحث عمر عن ذلك الموضع، وحول مسألة تخطيطه مسجدا للمسلمين في القدس.

يبدو للباحث أن هناك أسبابا مختلفة ومتعددة لهذا الاختلاف الكبير في المصادر، وأن كل ما ورد في المصادر المتأخرة فيما يتعلق باهتمام عمر بموقع هيكل محراب أو هيكل داود لا يعدو كونه أسطورة تاريخية أنتجت في ظروف لا علاقة لها بالفتح الإسلامي للقدس وزيارة عمر لها.

في هذه الورقة يحاول الباحث دراسة الروايات التاريخية الإسلامية وغير الإسلامية المتوافرة التي تعود للفترة ذاتها وفق منهج تاريخي نقدي تحليلي صارم، في محاولة للوصول إلى الحقيقة أو أقرب ما يكون إليها حول مسألة اهتمام عمر بموقع محراب (هيكل) داود. أو بكلمات أخرى محاولة إعطاء تفسير علمي حول صمت المصادر التاريخية الإسلامية المبكرة كليا عن التفصيلات المطولة والواسعة إلى حد كبير التي أوردتها المصادر المتأخرة. وبالتالي الإجابة عن السؤال المحوري الذي يحاول الباحث الإجابة عنه والمتعلق بصحة ما ورد عن الاهتمام الكبير والمبالغ فيه الذي أبداه عمر فيما يسمى بموقع محراب (هيكل) داود، وقيامه بتخطيط أو بناء المسجد (الأقصى المبارك) في ذات الموضع.

الروايات المبكرة:

لقد لاحظ الباحث أن مقاتل بن سليمان (ت: ١٥٠هـ)[٢] أورد رواية قصيرة أشار فيها إلى أن بيت المقدس كان خرابا إلى أن عمره المسلمون زمن عمر فقال: "وخرب بيت المقدس فلم يعمر حتى بناه المسلمون في زمن عمر بن الخطاب"[٣].

أما المصدر الثاني الذي تطرق إلى شيء من أعمال عمر فهو كتاب فتوح الشام المنسوب لمحمد عمر الواقدي (ت: ٢٠٧هـ/ ٨٢٢م)[٤]، والذي يعتقد أنه يعود إلى ما بعد هذا التاريخ بفترة طويلة من الزمن، إذ ذكر أن عمر قد خطَّ في القدس محرابا من جهة الشرق، دون إعطاء تفصيلات أخرى إضافية تتعلق بالظروف والأحوال التي رافقت عملية التخطيط تلك، مكتفيا بالقول إن المحراب يقع إلى جهة الشرق، وأنه - أي عمر- قد صلى بالمسلمين في ذلك المكان صلاة الجمعة: "وكان دخوله يوم الاثنين، وأقام بها إلى يوم الجمعة، وخط بها محرابا من جهة الشرق، فتقدم وصلى بأصحابه صلاة الجمعة"[٥].

هذا وقد وردت هذه الرواية حرفيا عند الأزدي (ت: ٤٣٠هـ/ ١٠٣٩م) في فتوح الشام، فإذا اعتبرنا - كما يرى بعضهم - أن كتاب فتوح الشام منسوب للواقدي، وأنه يعود إلى ما بعد فترته بمدة طويلة من الزمن، فإن هذا قد يعني ببساطة أن أحد هذين المؤرخين قد أخذ الرواية عن الأخر.

أما المصدر المبكر الأخر، ولعله الأول الذي ذكر الصخرة وبناء مسجد، أو لعله تحديد موضع لبناء مسجد (الأقصى المبارك)، دون ذكر لمحراب أو هيكل، فهو الفقيه العراقي البغدادي أبو عبيد القاسم بن سلام (ت: ٢٢٤هـ/ ٨٣٩م)[٦] في كتابه الأموال، إذ أورد روايتين

مهمتين بهذا الخصوص، الأولى عن هشام بن عمار (ت: ١٨٠هـ/ ٧٩٦م)[٧] عن الهيثم بن عمار العنسي (ت: ١٦٠هـ/ ٧٧٧م) أنه سمع جده يقول: "حدثنا هشام بن عمار عن الهيثم بن عمار العنسي (العبسي) قال: "لما ولي عمر زار أهل الشام فنزل الجابية، وبعث من الجديلة إلى بيت المقدس فافتتحها صلحا، فجاء عمر، ومعه كعب، فقال عمر يا أبا إسحاق أتعرف موضع الصخرة؟ فقال كعب: أذرع من الحائط الذي يلي وادي جهنم كذا وكذا ذراعا، ثم إحتفر فإنك تجدها قال وهي يومئذ مزبلة، قال فحفروا فظهرت لهم، فقال عمر لكعب: أين ترى أن نجعل المسجد، قال أو القبلة؟ فقال: اجعلها خلف الصخرة، فتجمع القبلتين: قبلة موسى عليه السلام وقبلة محمد - صلى الله عليه وسلم- فقال ضاهيت اليهودية يا أبا إسحاق، خير المساجد مقدمها، فبناها مقدم المسجد" [٨].

وأما الرواية الثانية فهي عن هشام بن الوليد عن الوليد بن مسلم (ت: ٢٠٥هـ/ ٨٢٠م)[٩] عن سعيد بن عبد العزيز التنوخي (ت: ١٦٧ أو ١٦٨هـ/ ٧٤٨ أو ٧٤٩م)[١٠] قال: "فقال وحدثني هشام عن الوليد عن سعيد بن عبد العزيز قال: "تسخَّر عمر بن الخطاب أنباط أهل فلسطين في كنس بيت المقدس، وكانت به مزبلة عظيمة"[١١].

ويكمل أبو عبيد نفسه هذه الرواية بإضافة تفصيلات أخرى إليها جاء فيها: "قال ابو عبيد: "أفلست ترى أن عمر حاز المسجد للمسلمين، وحال بين أهل الذمة وبينه، فهم على هذا إلى اليوم لا يدخلونه. وإنما كانت البلاد صلحا، فلم يجعل المسجد في الصلح، لأنه ليس من حقوقهم"[١٢].

هناك رواية أخرى تتناغم إلى حد ما مع رواية أبي عبيد، وان كانت متأخرة إلى حد كبير عنها، أوردها المهلبي (من القرن الرابع الهجري / العاشر الميلادي) في العزيزي إلى العزيز بالله الفاطمي. والفارق المهم بين الروايتين أن المهلبي جعل الموضع الذي استثناه عمر من الصلح مع أهل القدس ليقيم عليه مسجدا للمسلمين هو جزءٍ من كنيستها فقال: "جاء من المدينة حتى نزل الجابية ثم سار إلى بيت المقدس فتمم الصلح في سنة ١٧هـ، وكتب لأهلها واستثنى عليهم موضعا من كنيستها فبنى مسجدا يعرف به الآن" [١٣].

إذا كانت هذه النصوص القليلة العدد والتفاصيل هي جل، أو لعلها جميع ما أوردته المصادر المبكرة، فإنه يلاحظ أن أياً منها لا يشير لا من قريب أو بعيد إلى وجود محراب (هيكل)، أو بناء سابق أو حتى أثر لشيء باستثناء الصخرة في المنطقة التي اختارها عمر وصلى عليها، وخط المسجد فيها سواء تم البناء بوجوده وهو أمر مستبعد الحدوث، أو بعد ذلك. كما أنها لا تشير أيضا بأي شكل من الأشكال إلى اهتمامه بالبحث عن أماكن أخرى في القدس وزيارتها.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه يلاحظ أن بداية ظهور لفظة محراب (محراب داود) في المصادر اللاحقة التي ذكرنا وردت لدى أكبر مؤرخي الإسلام محمد بن جرير الطبري (نسبة إلى طبرستان) (ت: ٣١٠هـ/ ٩٢٢م) في تاريخه (تاريخ الأمم والرسل والملوك).

أورد الطبري ثلاث روايات تحتوي على قدر أوسع من التفاصيل عن المحراب (محراب داود)، والصخرة، وتخطيط مسجد للمسلمين قرب الصخرة. الرواية الأولى عن أبي مريم[١٤]، ذكر فيها أن عمر عندما دخل إيلياء (القدس) مضى ومعه المسلمون نحو محراب داود، وقرأ هناك سجدة داود، وسجد معه المسلمون دون إعطاء معلومات أخرى عن بناء أو تخطيط قام به هناك. أما الرواية الثانية فهي عن رجاء بن حيوة (ت: ١١٢هـ/ ٧٣١م)[١٥] وهي تعطي تفصيلات إضافية على ما ورد في الرواية الأولى، إذ ذكرت أن عمر قصد محراب داود وصلى بالمسلمين هناك صلاة الفجر ثم انصرف، ثم طلب كعب الأحبار وسأله عن رأيه في المكان الأفضل الذي يقيم عليه المصلى (المسجد) منتهيا به الأمر إلى عدم الأخذ برأيه في جعله خلف الصخرة كي يجمع بذلك بين القبلتين، قبلة موسى عليه السلام، وقبلة محمد صلى الله عليه وسلم. وتضيف الرواية قيام عمر من مصلاه إلى كناسة كانت الروم قد دفنت فيها بيت المقدس زمن بني إسرائيل وحولتها إلى مزبلة كما شرح عن ذلك كعب لعمر، وقام بتنظيفها. أما الرواية الثالثة فمأخوذة عن ربيعة الشامي، ويبدو أنها ذكرت ما جاء في رواية رجاء دون أن يعيد الطبري تسجيله مرة أخرى مكتفياً بالقول بمثله، وتضيف إليها أن الفاروق (عمر) قد جاء ليثأر لأهلها (القدس) من الروم. ونظرا لأهمية هذه الروايات الثلاث فإننا نوردها كاملة كما سجلها الطبري: "وعن أبي مريم مولى سلامة، قال: شهدت فتح إيلياء مع عمر رحمه الله، فجاء من الجابية فاصلا حتى يقدم إيلياء، ثم مضى حتى يدخل المسجد، ثم مضى نحو محراب داود؛ ونحن معه، فدخله ثم قرأ سجدة داود، فسجد وسجدنا معه"[١٦].

وجاء في الرواية الثانية: "وعن رجاء بن حيوة، عمن شهد؛ لما شخص عمر من الجابية إلى إيلياء، فدنا من باب المسجد، قال: ارقبوا لي كعبا، فلما انفرق به الباب قال: لبيك، اللهم لبيك، بما هو أحب إليك! ثم قصد المحراب؛ محراب داود عليه السلام، وذلك ليلا، فصلى فيه، ولم يلبث أن طلع الفجر، فأمر المؤذن بالإقامة، فتقدم فصلى بالناس، وقرأ بهم "ص"، وسجد فيها، ثم قام، وقرأ بهم في الثانية صدر بني "إسرائيل"، ثم ركع، ثم انصرف، فقال: عليَّ بكعب، فأتي به، فقال: أين ترى أن نجعل المصلى؟ فقال: إلى الصخرة، فقال: ضاهيت والله اليهودية يا كعب، وقد رأيتك وخلعك نعليك، فقال: أحببت أن أباشره بقدميّ، فقال: قد رأيتك، بل نجعل قبلته صدره كما جعل رسول الله – صلى الله

عليه وسلم – قبلة مساجدنا صدورها، اذهب إليك، فإنا لم نؤمر بالصخرة، ولكنا أمرنا بالكعبة، فجعل قبلته صدَره، ثم قام من مصلاه إلى كناسة قد كانت الروم قد دفنت بها بيت المقدس في زمان بني إسرائيل؛ فلما صار إليهم أبرزوا بعضها، وتركوا سائرها، وقال: يا أيها الناس اصنعوا كما أصنع، وجثا في أصلها، وجثا في فرج من فروج قبائه، وسمع التكبير من خلفه، وكان يكره سوء الرعة في كل شئ، فقال: ما هذا؟ فقالوا: كبر كعب وكبر الناس بتكبيره فقال: عليَ به فأتي به، فقال: يا أمير المؤمنين؛ إنه قد تنبأ على ما صنعت اليوم نبيَ منذ خمسمائة سنة، فقال، وكيف؟ فقال: إن الروم أغاروا على بني إسرائيل فأديلوا عليهم فدفنوه، ثم أديلوا فلم يفرغوا له حتى أغارت عليهم فارس، فبغوا على بني إسرائيل، ثم أديلت الروم عليهم إلى أن وليت، فبعث الله نبيا على الكناسة، فقال: أبشري أورى شلَم عليك الفاروق ينقيك مما فيك. وبُعث إلى القسطنطينية نبي؛ فقام على تَلها فقال: يا قسطنطينية، ما فعل أهلك ببيتي! أخربوه وشبهوك كعرشي، وتأولوا عليَ، فقد قضيت عليك أن أجعلك جلحاء يوما ما، لا يأوي إليك أحد ولا يستظل فيك على أيدي بني القاذر سبأ وودان؛ فما امسوا وما بقي منهم شيئ"[١٧].

أما الرواية الثالثة فجاء فيها: "وعن ربيعة الشامي بمثله (أي بمثل ما ذكره رجاء)؛ وزاد: أتاك الفاروق في جندي المطيع، ويدركون لأهلك ثأرك في الروم. وقال في قسطنطينية: أدعك جلحاء بارزة للشمس، لا يأوي إليك أحد، ولا تظلينه" [١٨].

نقد وتحليل

قبل مناقشة الروايات التي ذكرنا، فإنه من الضرورة بمكان هنا الإشارة إلى أن المصادر التاريخية الإسلامية المبكرة التي تطرقت إلى دخول عمر بن الخطاب إلى القدس أمثال: العراقي البصري محمد بن سعد (ت: ٢٣٠هـ/ ٨٤٥م)[١٩]، وأحمد بن يحيى البلاذري (ت: ٢٧٩هـ/ ٨٩٢م)[٢٠]، واليعقوبي (ت٢٨٣هـ| ٨٩٦م)[٢١]، و ابن أعثم الكوفي (ت ٣١٤هـ| ٩٢٦م)[٢٢]، والأزدي (ت ٤٣٠هـ| ١٠٣٩م)، الذين ينتمون للعراق، أو المدني خليفة بن خياط العصفري (ت ٢٤٠هـ| ٨٥٤م)[٢٣]، أو الشاميين أبي زرعة الدمشقي (ت ٢٨١هـ| ٨٩٤م)[٢٤]، و المتأخر نسبياً ابن عساكر (ت ٥٣٩هـ|١١٤م)[٢٥]، والمصري ابن عبد الحكم (ت: ٢٨٣هـ/ ٨٩٦م)[٢٦]، وغيرهم لم تذكر شيئا عن شيء اسمه محراب (محراب داود)، أو هيكل، أو حتى الصخرة أو قيام عمر بتخطيط مسجد للمسلمين في القدس عندما دخلها فاتحا.

لقد انحصر كل ما تطرقت إليه هذه المصادر حول ما قام به عمر في القدس إلى قيامه بمصالحة أهلها وكتابته لهم عهد أمان، سواء التي أوردت نصوصا قصيرة لهذا الصلح، أو التي روته بالفحوى[٢٧].

إن التدقيق في الروايات الإسلامية المبكرة، التي ذكرت المحراب، والصخرة، وتخطيط المسجد كما ذكرنا، مع الأخذ بالاعتبار عدم تطرق غالبية المصادر الأخرى إلى ذلك كما ذكرنا أيضا، يظهر بشكل واضح المدى والكيفية التي تطورت بها الرواية التاريخية الإسلامية بشكل عام وفي بلاد الشام على وجه الخصوص، وبخاصة في القضايا التي تتعلق بالفتح الإسلامي للقدس. وهذا الأمر سوف يزداد وضوحا عند تناول بعض الروايات المتأخرة كما سوف نلاحظ.

بداية يمكن ملاحظة أن الروايات المشار إليها تلتقي في جوانب، وتختلف في جوانب أخرى كثيرة ومهمة، هذا بالإضافة إلى أن بعضها تحتوي معلومات لم ترد عند الآخرين وبالأدق في الروايات التي تسبقها، وبناء على ذلك فإنه يمكن إيراد الملاحظات الآتية على هذه الروايات:

أولا: يتفق أبو عبيد والطبري على أن كعب الأحبار قد لعب دورا مهماً ومركزيا في الأحداث، وبخاصة في تحديد موضع الصخرة بإرشاده عمر إلى الموضع الذي حفر فيه.

ثانيا: يضيف الطبري إلى ذلك تفاصيل أخرى شرحها كعب لعمر عن الصخرة، والزمن والكيفية التي دفنت فيها، رابطا ذلك بالصراع بين الروم وبني إسرائيل.

ثالثا: يتفق أبو عبيد والطبري على أن عمر قد خط أو ربما بنى مسجدا للمسلمين (الأقصى المبارك) قرب الصخرة، وأنه قد جعل المصلى (القبلة) مقدم الصخرة (أمامها)، رافضا نصيحة كعب له بأن يجعلها خلفها لكي يجمع بذلك بين القبلتين، قبلة موسى عليه السلام، وقبلة محمد صلى الله عليه وسلم.

رابعا: يختلف الاثنان في الكثير من التفاصيل حول هذا الموقع وما يحتوي عليه، فأبو عبيد يذكر الصخرة فقط، أما الطبري فيذكر أن عمر قصد أولا محراب داود عليه السلام وصلى فيه ثم انصرف، ثم سأل كعب بعد ذلك عن المكان الذي يمكن أن يجعل فيه المصلى. ثم قام من مصلاه إلى الكناسة التي كانت الروم قد دفنت فيها بيت المقدس زمن بني إسرائيل وقام بتنظيفها.

هذا ويفهم من الطبري أننا أمام ثلاثة أمكنة مختلفة قصدها عمر هي محراب داود أولا، والمكان الذي أقام عليه المصلى أمام الصخرة ثانيا، والكناسة التي دفنت فيها الروم بيت

المقدس ثالثا.

خامسا: يتفق الواقدي (ربما الأزدي) مع أبي عبيد والطبري في أن عمر قد خط في بيت المقدس محرابا (مسجدا) من جهة الشرق، لكن دون أن يورد أي ذكر للصخرة أو أي شيء أخر.

سادسا: يتفق المهلبي مع الجميع بالقول إن عمر قد بنى مسجدا في القدس، ولكنه ينفرد عنهم بالقول إنه استثنى لهذا الغرض موضعا من كنيستها (ربما القيامة)، فبنى عليه مسجدا يعرف به الآن.

يفهم من المهلبي أن الحديث هنا ربما ليس عن المسجد الأقصى المبارك، بل عن مسجد أخر (ربما مسجد عمر)، وأن الموضع الذي أقيم عليه كان يخص الكنيسة أو حتى جزءاً منها.

سبق أن أشرنا إلى صمت المصادر الإسلامية الحجازية، والعراقية، والشامية، والحجازية المبكرة، وغيرها عن إيراد أي معلومات ذات صلة بما ورد في الروايات التي ذكرناها. ويعتقد الباحث هنا أن هذا الصمت له - بلا أدنى شك - دلالاته، كما أن له أسبابه ونتائجه المهمة كما سوف نلاحظ.

عند التدقيق في إسناد الروايات السابقة، يمكن القول إن إسناد رواية أبي عبيد سند سليم ومتصل ولا غبار عليه، وهو- كما يبدو أيضا - مأخوذ عن رواة لهم باع طويل في المجال التاريخي في بلاد الشام. أما من ناحية المتن فإن ما يؤخذ عليها، شأنه في ذلك شأن الطبري المنقطع الإسناد كما سوف نلاحظ، أنها تجعل لكعب الأحبار، دورا مهماً ومركزيا في الأحداث، وهو الأمر الذي يطرح كثيراً من التساؤلات حول هذا الدور، وبالتالي حول مجمل هذه الرواية.

وقبل مناقشة دور كعب في الأحداث، فإنه من الضرورة مرة أخرى الإشارة إلى أن رواية أبي عبيد هذه لم ترد عند كبار المؤرخين القريبين إليه إلى حد كبير، والذين اعتمدوا بشكل كبير في مروياتهم على رواة أبي عبيد أمثال هشام بن عمار والهيثم بن عمار والوليد بن مسلم وسعيد بن عبد العزيز، ولعل أهم أولئك المؤرخين البلاذري في كتابيه المهمين "أنساب الأشراف" و "فتوح البلدان" والشامي أبي زرعة الدمشقي في تاريخه "تاريخ مدينة دمشق"، وحتى الشامي المتأخر نوعا ما ابن عساكر في "تاريخ مدينة دمشق" وغيرهم[٢٨].

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن دور كعب في العثور على موضع الصخرة يمكن أن تثار حوله كثير من علامات الاستفهام، فمن المعروف أنه من الناحية التاريخية قد طردوا من المنطقة أكثر من مرة وكانوا ممنوعين من دخولها منذ عام ١٣٥م[٢٩].

إذا كانت هذه هي أحوال المنطقة قبل الفتح الإسلامي بفترة طويلة من الزمن، فإنه والحالة هذه يكون من شبه المؤكد أن يكون كعب قد لعب أي دور في فترة الفتح، لأنه كان من سكان اليمن حتى هذه الفترة أولا، وعلى الديانة اليهودية ثانيا، وبالتالي فإنه من المستحيل أن يكون قد سبق له أن سكن هذه المنطقة من قبل، أو ربما دخلها؛ لأن اليهود كانوا ممنوعين من ذلك منذ عام ١٣٥م. كما تذهب الروايات إلى أن إسلام كعب وهجرته إلى المدينة المنورة قد تأخرا إلى عهد عمر بن الخطاب، وتحديدا أثناء زيارته للقدس خلال الفتح؛ إذ يعطي الواقدي معلومات أكثر تفصيلا من غيره عن إسلام كعب، ويجعله في القدس عندما دخلها عمر فاتحا، وأنه (كعب)، قد توجه مع عمر من هناك إلى المدينة المنورة، دون ذكر لأي دور له في العثور على الصخرة أو غير ذلك[٣٠]. كما أن هناك كثيراً من الدراسات التي تربط كعب بالإسرائيليات[٣١].

على هذا الأساس، يمكن الجزم بأنه من شبه المستحيل أن يكون لدى كعب، أية معرفة بجغرافية المنطقة وطبيعتها بشكل عام، والقدس بشكل خاص، وبالتالي القدرة على تحديد مواقع أية أماكن فيها، وبخاصة غير المعروفة منها كالصخرة على سبيل المثال لا الحصر، إذ يلاحظ أنه حتى الروايات التي أشارت إلى أن كعباً هو الذي أرشد عمر إلى موضعها، ، ذكرت أنها كانت مدفونة، وأن الوصول إليها تطلب الحفر.

باختصار، ومن خلال استبعاد أن يكون أي دور لكعب في الأحداث، فإنه يمكن القول بأن أبا عبيد الذي يعد فقيها أكثر من كونه مؤرخا قد جاء بهذه الروايات بغرض البحث عن سابقة تاريخية لتسويغ حادثة وقعت زمن الخليفة الأموي عمر بن عبد العزيز (٩٩-١٠١هـ/ ٧١٧-٧١٩م)[٣٢]، الذي اشتكى له نصارى قيسارية من قيام المسلمين بالاستيلاء على بعض ممتلكاتهم، وبخاصة منازلهم حيث حكم لهم الخليفة بحقهم في ممتلكاتهم ومنازلهم هذه؛ لأنها مما صولحوا عليه عند الفتح، باستثناء منطقة واحدة تستثنى من ذلك لغرض بناء مسجد للمسلمين عليها مستدلا في ذلك بما فعله عمر بن الخطاب عندما فتح بيت المقدس، ومنح أهلها كتاب الصلح مستثنيا منطقة المسجد، كما يزعم أبو عبيد، وهو ما يمكن ملاحظته من خلال ما أضافه بنفسه إلى الرواية المذكورة حيث يقول ". . . . . قال أبو عبيد: "أفلست ترى أن عمر حاز المسجد للمسلمين، وحال بين أهل الذمة وبينه، فهم على هذا إلى اليوم لا يدخلونه. وإنما كانت البلاد صلحا، فلم يجعل المسجد في الصلح، لأنه ليس من حقوقهم"[٣٣]، ولعل مرد ما قام به أبو عبيد يستند أساسا إلى أن الفقيه غالبا ما تهمه السابقة أكثر من اهتمامه بالحدث ذاته، أو بكلمات أخرى فإن اهتمامه ينصب على السابقة أكثر من الاهتمام بالتطور

العام للأحداث ذاتها[٣٤].

أما مقاتل بن سليمان فهو متأثر بالإسرائيليات التي تسربت إلى التراث العربي الإسلامي[٣٥] وغير واضح ما الذي يقصده على وجه التحديد من قوله: وخرَّب بيت المقدس حتى عمَّره المسلمون زمن عمر؟ وكذلك المهلبي إذ أنه من المحتمل أنه حصل هناك نوع من الخلط بين المسجد الأقصى، ومسجد عمر، والكنيسة، فربما ذهب المهلبي إلى أن موضع مسجد عمر استثني من الكنيسة، وهو ما ذهب افتيشيوس إلى نفيه معتبرا أن في بنائه في مرحلة لاحقة للفتح تجاوز لما أقره عمر على حد زعمه.

أما روايات الطبري، فمن الواضح أن إسنادها جميعا منقطع. فالطبري ينقل إحداها عن رجاء بن حيوة الكندي مباشرة، علما أن الفارق الزمني بينه وبين رجاء يقارب المائتي عام، وهذا الأمر ذاته ينطبق على روايتيه عن أبي مريم الفلسطيني، وعن ربيعة الشامي. كما أن أياً من هذه الروايات لم ترد عند الرواة المعاصرين لهما، ولا حتى عند المؤرخين الآخرين الذين أخذوا عنهم، وبخاصة المؤرخين الذين يعدون أقرب لهم من الطبري من حيث الزمان والمكان، هذا مع العلم أن الطبري أخذ رواياته الثلاث هذه عن رواة أهل الشام، مع ما عرف من قلة اعتماده عليهم في مصادره بشكل عام[٣٦]، ولعل هذا مرده إلى كونه من طبرستان وسكانها، مما يجعل اعتماده على سكانها، وعلى رواة ومؤرخي العراق وجه الخصوص أمرا منطقيا ومقبولا.

والسؤال الذي يمكن طرحه هنا هو: إذا كان من المستحيل أن يكون لكعب الأحبار أي دور عند الفتح، فمن أين إذن جاءت هذه الروايات؟ التي تشير إلى اهتمام عمر بالوصول إلى موقع المحراب (محراب داود) من ناحية، وما هي أسباب أخذ المؤرخين اللاحقين لها بصورة أو بأخرى، بل تأكيدهم عليها والتوسع في تفصيلاتها.

عند محاولة الإجابة على مثل هذه التساؤلات وغيرها، فإنه من الضرورة هنا تفحص المصادر غير الإسلامية التي تعود إلى الفترة نفسها المشار إليها، وكذلك السابقة واللاحقة لها، بغرض الوصول إلى جذور هذه الروايات وأصولها، وبالتالي إمكانية تفسير وجودها وانتشارها بكثرة وبشكل موسع.

ذكر المؤرخ البيزنطي Theophanes المتوفى ٢٠٢هـ/ ٨١٨م (والتاريخ هنا مهم بشكل كبير) حسب مترجم كتابه للإنجليزية Turtledove[٣٧] أن عمر بن الخطاب قد توجه للقدس عندما سقطت بيد المسلمين بعد حصار دام عامين، وأن بطريرك القدس قد أخذ منه أمانا لجميع سكان فلسطين. وبعد دخول عمر للقدس مرتديا سترة من وبر الجمل وتجول في المدينة،

قرر أن يأخذ المكان الذي كان سليمان قد بنى عليه هيكلا في الزمن الماضي، وكان البطريق قد صرخ عندما رأى عمر في هيئته الرثة أن هذا هو التدنيس الذي قال النبي دانيال أنه يصيب الأرض المقدسة (٣٨).

أما بطريرك الإسكندرية Eutychius الذي عاش تحت الحكم الإسلامي وتوفي سنة ٢٦٢هـ/ ٨٧٦م (والتاريخ هنا أيضا مهم بشكل كبير) فإنه أورد رواية مطولة عن دخول عمر للقدس، تتلخص في طلب عمر من بطريرك القدس صفرونيوس أن يدله على مكان ليقوم ببناء مسجد للمسلمين عليه، فما كان من البطريك إلا أن دله على مكان هيكل بني إسرائيل، حيث توجه عمر إلى المكان بعد أن كتب للبطرك كتاب عهد أو أمان يمنع بموجبه المسلمين من بناء أي مساجد أو أمكنة مقدسة داخل بيت المقدس غير هذا المسجد حسب ما أشترط البطرك على عمر الذي وافق على ذلك. ويضيف أن عمر والمسلمين قاموا بتنظيف الموقع المشار إليه، ورفض عمر هنا اقتراح بعض المسلمين بجعل الصخرة في القبلة، وجعلها خلفها عندما بنى مسجد المسلمين. ونظرا لأهمية هذه الرواية الكبيرة فإننا نوردها كاملة: ". . . ثم إن عمر قال له: قد وجب لي عليك حق وذمام فأعطني (موضعا أبني فيه مسجدا. فقال له البطرك: أنا أعطي أمير المؤمنين موضعا يبني فيه مسجدا عجز ملوك الروم عن بنائه (وهي الصخرة التي كلم الله يعقوب عليها وسماها يعقوب باب السماء. وسماها بنو اسرائيل قدس القدس)، وهي في وسط الأرض. وكانت هيكلا لبني إسرائيل، وكان بنو إسرائيل يعظمونها، وحيثما كانوا إذا صلوا تكون وجوههم إليها على أن تكتب لي سجلا أن لا يبنى في بيت المقدس غير هذا المسجد وحده.

فكتب عمر بن الخطاب له بهذا سجلا ودفعه إليه. وكان الروم، لما تنصروا، وبنت هيلانة أم قسطنطين الكنائس في بيت المقدس وحولها خراب، رموا على الصخرة التراب حتى صار فوقها مزبلة عظيمة، وإنما تركها الروم، ولم يعظموها كما كان بنو اسرائيل يعظمونها، ولم يبنوا عليها كنيسة لقول سيدنا المسيح في إنجيله الطاهر: "هو ذا بيتكم يترك لكم خراباً خراب " وقال أيضا: "إنه لا يبقى هاهنا حجر على حجر إلا يهدم ويخرب"، فلهذه الجهة تركها النصارى خرابا، ولم يبنوا عليها كنيسة. وأخذ صفرونيوس البطرك بيد عمر بن الخطاب فأوقفه على المزبلة، فأخذ عمر بطرف ثوبه فملأه ترابا ورمى به في وادي جهنم. فلما نظر المسلمون (إلى أن عمر بن الخطاب قد حمل التراب في حجره لم يتأخر أحد من أولئك المسلمين حتى حمل التراب في حجره وفي الثياب والأتراس وفي الزنابيل والأجانين حتى نقوا الموضع ونظفوه واستبانت الصخرة. فقال قوم: نبني المسجد ونصير الصخرة في القبلة. فقال عمر:

لا بل نبني المسجد ونصير الصخرة في آخر المسجد. فبنى عمر المسجد وصير الصخرة في آخر المسجد. ثم ذهب عمر إلى بيت لحم لينظرها فحضرته الصلاة فصلى داخل الكنيسة عند الحنية القبلية وكانت الحنية كلها منقوشة بالفسيفسة. وكتب عمر للبطرك سجلا ان لا يصلي في هذا الموضع من المسلمين إلا رجل واحد بعد واحد. ولا تجمع فيه صلاة، ولا يؤذن فيه ولا يغير فيه شيء"[٣٩].

نلاحظ بأن ما ورد في هاتين الروايتين من معلومات لم يرد في أي من المصادر الإسلامية المبكرة بأي شكل أو صورة من الصور كما ذكرنا سابقا، وأن أول ذكر لبعض المعلومات المشابهة وليس جميعها قد جاء عند الطبري عن طريق رواة من أهل الشام كما ذكرنا أيضا، علما بأن هناك فارقاً جوهرياً مهماً حتى في المعلومات المتشابهة عند الطرفين، ففي حين يعتبر الطبري أن كعب الأحبار هو الشخصية التي دلت عمر على مكان الصخرة، تذهب المصادر المسيحية البطريرك (صفرنيوس) هو الذي اختار موقع الهيكل لعمر ليبني عليه مسجدا للمسلمين عندما طلب منه عمر أن يدله على مكان لهذا الغرض.

إن السؤال المهم الذي يمكن أن يثار هنا، يتعلق بأسباب عدم تطرق المصادر الإسلامية المبكرة لأي من التفاصيل التي ذكرتها المصادر المسيحية؟ علما بأن المؤرخين المسلمين قريبون جدا من حيث الزمان لهذه المصادر من ناحية، كما أنهم ينتمون إلى أقاليم ومناطق مختلفة ومتباعدة في العالم الإسلامي كالعراق والشام ومصر والحجاز، كما أنهم ينتمون إلى مدارس تاريخية وفرق ومذاهب إسلامية مختلفة، وعرف عنهم جميعا وصفهم وتتبعهم الدقيق لسيرة عمر بن الخطاب وتاريخه. فهل من الممكن والحالة هذه إغفال معلومات مهمة كهذه؟ أو هل كانت مثلا المصادر التي أخذ عنها المؤرخون غير المسلمين أولا، ثم الطبري لاحقا غير متوافرة لهم على سبيل المثال؟ أم أن هناك أسبابا أخرى تقف وراء ذلك.

الجواب هو بالقطع لا، لأن قسما على الأقل من هؤلاء المؤرخين أقرب بكثير إلى الرواة الذين أخذ عنهم الطبري[٤٠]، ليس من ناحية الزمان فقط، ، بل المكان أيضا. وبالتالي فإنه يمكن القول بأن الروايات التي تحدثت عن اهتمام عمر بموقع ما يسمى بالمعبد أو الهيكل عند دخوله للقدس هي في الواقع روايات غير إسلامية أنتجت لأسباب مختلفة كنتيجة للتطورات المختلفة التي شهدتها منطقة بلاد الشام تحديدا في الفترات التاريخية اللاحقة، ومن ثم فقد انتشرت وأصبحت متداولة في منطقة الشام بداية من القرن الربع الهجري، بينما لم تكن موجودة قبل ذلك. بكلمات أخرى، إن هذه الروايات أصبحت معروفة ومتداولة في الوقت الذي عاش فيه الطبري وكتب تاريخه بينما لم تكن كذلك في الفترات السابقة وهو ما يفسر

عدم ورود أي ذكر لها في المصادر المبكرة لها، وأن بدء تداولها إنما قد حدث بداية من فترة الطبري والفترات اللاحقة.

إن انسياب الروايات غير الإسلامية، وبخاصة المسيحية منها في منطقة بلاد الشام منذ مطلع القرن الرابع الهجري / العاشر الميلادي يمكن ملاحظته بوضوح في المصادر الإسلامية المتأخرة التي لم تكتف فقط بنقل هذه الروايات بل أضافت إليها كثيرا من الإضافات اللاتاريخية. يذكر ابن المرجى (ت ٤٤٢هـ/ ١٠٥٠م)، رواية ينسبها للشامي الوليد بن مسلم (ت٢٠٥هـ/ ٨٢٠م) وهي الرواية ذاتها التي ينقلها عنه لاحقا مجير الدين الحنبلي أن عمر قد طلب من البطريرك (صفرنيوس)، تحديدا بأن يدله على موقع مسجد داود وأن البطريرك قد حاول خداعه أكثر من مرة بأخذه إلى المكان غير الصحيح وهو ما حدا بعمر إلى اتهام البطريرك بالكذب والخداع، وهو ما دفع البطريرك إلى أن يدله على الموقع الصحيح، الذي عرفه عمر من وصفه كما تزعم الرواية التي يرد فيها: "أخبرني ابو الحسن علي بن موسى قال لنا علي بن يعقوب بن إبراهيم: قال لنا عبد الملك أحمد بن إبراهيم القرشي: قال لنا محمد بن عائذ عن الوليد قال: أخبرني[١] ابن شداد عن أبيه عن جده أن عمر بن الخطاب رضي الله عنهما فرغ من كتاب الصلح بينه وبين أهل بيت المقدس قال لبطريقها: دلَني على مسجد داود عليه السلام. قال: نعم، فخرج عمر متقلدا سيفه في أربعة ألاف من أصحابه الَذين قدموا معه متقلدين سيوفهم فمن كان عليها، وليس علينا من السلاح إلا السيوف، والبطريق بين يدي عمر في أصحابه ونحن خلف عمر، دخلنا مدينة بيت المقدس حتى أدخلنا الكنيسة التي يقولون لها القمامة، فقال: هذا مسجد داود عليه السلام، فنظر عمر وتأمل مليا فقال: كذبت، لقد وصف لي رسول الله صلى الله[عليه] وسلم مسجد داود بصفته ما هي هذه. قال: فمضى به إلى الكنيسة التي يقال لها صهيون فقال: هذا مسجد داود فقال له كذبت. فانطلق إلى مسجد بيت المقدس حتى انتهى به على بابها الذي يقال له باب محمد – صلى الله عليه وسلم– وقد انحدر ما في المسجد من المزبلة على درج الباب حتى خرج إلى الزقاق الذي فيه الباب، وكثر على الدرج حتى كاد أن يلزق بسقفه فقال: لا تقدر ان تدخله إلا حبواً فقال: ولو حبوا، فحبا بين يدي عمر، وحبا عمر خلفه وحبونا خلفه حتى أفضينا إلى صخرة بيت المقدس واستوينا فيه قياما، فنظر عمر وتأمل مليا فقال: هذا والذي نفسي بيده الذي وصف لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم"(٤١).

أما ياقوت الحموي الشامي (ت ٦١٠ه/ ١٢٢٩م)، فإنه يذهب إلى أبعد من ذلك حيث يزعم أن راهبا من بيت لحم قد جاء إلى عمر وهو في القدس ومعه كتاب أمان من عمر على

كنيسة بيت لحم، وأن عمر قد قبل ذلك الكتاب وأقره عليه حيث يرد في هذه الرواية القول: "عندما جاء الخليفة عمر - رضي الله عنه - إلى بيت المقدس أتاه راهب من بيت لحم فقال له: معي منك أمان على بيت لحم، فقال له عمر: ما أعلم ذلك، فأظهره وعرفه عمر، فقال له الأمان صحيح، ولكن لا بد في كل موضع للنصارى أن نجعل فيه مسجدا، فقال الراهب: إن ببيت لحم حنية مبنية على قبلتكم فاجعلها مسجدا للمسلمين ولا تهدم الكنيسه؛ فعفا له عن الكنيسه، وصلى إلى تلك الحنية واتخذها مسجدا وجعل على النصارى إسراجها وعمارتها وتنظيفها، ولا يزل المسلمون يزورون بيت لحم، ويقصدون إلى تلك الحنية، ويصلون فيها، وينقل سلفهم عن خلفهم أنها حنية عمر بن الخطاب، وهي معروفة إلى الآن لم يغيرها الفرنج لما ملكوا البلاد، ويقال: إن فيها قبر داود وسليمان عليهما السلام"[٤٢].

هذا على الرغم مما هو معروف أن عمر بن الخطاب لم يقم بأية زيارة لبلاد الشام بشكل عام بعد ظهور الإسلام حتى تاريخ فتح القدس وهو ما يشير إلى غرابة مثل هذه الروايات، والى ما تحويه من أساطير لاتاريخية إذ أنه يكفي لنا أن نتساءل هنا متى وأين يمكن أن يكون عمر قد منح ذلك الكتاب أو العهد للراهب المذكور؟. واذا ما عدنا إلى افتيشيوس فإنه يمكن لنا بسهولة أن نعرف أصل هذه الرواية، فقد ذكر أن عمر بعد أن أتم صلح القدس الذي ذكرناه قال: "ثم ذهب إلى بيت لحم لينظرها فحضرته الصلاة فصلى داخل الكنيسة عند الحنية القبلية وكانت الحنية كلها منقوشة بالفسيفسة. وكتب عمر للبطرك سجلا أن لا يصلي في هذا الموضع من المسلمين إلا رجل واحد بعد واحد. ولا تجمع فيه صلاة ولا يؤذن فيه ولا يغير فيه شيء" [٤٣].

إن ما ورد في هذه الروايات يتناقض كليا مع عقود الصلح التي منحها العرب لسكان المناطق المفتوحة التي تضمنت دائما الأمان على الأنفس والأموال والكنائس مقابل الالتزام بدفع الجزية[٤٤].

إن ما تحويه هذه الروايات، وغيرها كثير[٤٥]، من أساطير ليس بحاجة إلى كثير من التعليق، فمن الواضح أن الفكرة العامة لها قد أخذت من الروايات المسيحية، ومن ثم أضيف إليها الكثير ونسب إلى رواة مسلمين عاشوا في الفترة الأولى، وليس إلى مصادرها الحقيقية، ربما لكي تصبح على ما يبدو ملائمة لروح العصر الذي أنتجت فيه من ناحية، ومن ناحية أخرى لكي تحقق الغرض الذي أخذت أو وضعت من أجله. إن نقل المصادر الإسلامية عن روايات غيرإسلامية فيما يتعلق بمسألة اهتمام عمر بموقع هيكل داود يتناقض مع ما يراه المستشرق H. Busse الذي يتهم المصادر غير الإسلامية بالأخذ عن المصادر الإسلامية حول مسألة الفتح

الإسلامي للقدس[٤٦].

لقد تسبب ما أوردته المصادر غير الإسلامية، وما نقلته عنها الإسلامية المتأخرة، والإضافات الكثيرة اليها عن انقسام وعدم اتفاق بين المؤرخين المحدثين أو المعاصرين بحيث وُضع كثير من النظريات التي يحاول أصحابها تحديد موقع الهيكل سواء أكان داخل منطقة المسجد الآقصى أم خارجها كما يرى أصحاب هذه النظريات[٤٧] ومع كل هذا فإن أيا من هذه النظريات لم يثبت صحتها لعدم وجود الأدلة المادية التي تسندها على الرغم من الحفريات والجهود الهائلة التي تمت وما زالت تجري تحديداً في منطقة المسجد الآقصى بعد احتلال الجزء الشرقي من المدينة عام ١٩٦٧م[٤٨]، آخذين بعين الإعتبار الأسباب والأجندة السياسية والدينية التي تقف خلف قسم كبير من هذه النظريات إن لم تكن جميعها، وذلك كجزء من الصراع الدائر حاليا حول المدينة المقدسة ومحاولات السيطرة عليها والاستفراد بها وإبعاد الآخرين عنها.

إن السؤال الذي قد يطرح هنا يتعلق بأسباب ورود الروايات التي تتحدث عن اهتمام عمر بموقع الهيكل في المصادر غير الإسلامية وتحديدا المسيحية منها أولا؟ ثم أسباب انتشار هذه الروايات وتداولها بكثرة في المصادر الإسلامية المتأخرة في بلاد الشام، وبالتالي قيام هذه المصادر ليس فقط بنقلها بل بإضافة كثير إليها، ونسبتها إلى رواة مسلمين عاشوا في الفترة الأولى وليس إلى مصادرها الحقيقية، والتعامل معها على أنها حقائق مسلمة؟.

يعتقد الباحث أن هذه الأسباب ترجع إلى عاملين مهمين هما:

أولا: أهمية القدس الدينية بالنسبة للمسيحين، وهو ما يعكس حرصهم على رواية هذه الأخبار ونشرها لكي تكون دليلا وحجة في أيديهم يستندون إليها فيما لو تعرضوا لأي نوع من الإضطهاد أو الأذى من قبل المسلمين في فترة من الفترات، ولأي سبب من الأسباب. ولعل هذا ما دفع افتيشيوس إلى القول إن المسلمين في عصره لم يلتزموا بما كتبه عمر لصفرنيوس فجاء عنه: "وفي عصرنا هذا خالف المسلمون سجل عمر بن الخطاب فقلعوا الفسيفسة من الحنية وكتبوا فيها ما أحبوا، وجمعوا الصلاة وأذنوا فيها، وكذلك فعلوا في الدرجة التي كانت على باب كنيسة قسطنطين التي صلى عليها عمر، واخذوا نصف دهليز الكنيسة، وبنوا فيه مسجدا، وسموه مسجد عمر"[٤٩].

ثانيا والأهم: الصراع التقليدي بين المسيحيين واليهود في المنطقة بشكل عام، وهو ما يظهر بوضوح في روايات ومصادر كل طرف منهم حيث يورد روايات وأخباراً تتناقض كليا مع ما يورده الطرف الآخر، وذلك بغرض التأكيد على أنهم هم الطرف الذي حظي برعاية

الخليفة عمر وعطفه أكثر من الطرف الآخر، أو بعبارة أخرى أن عمر قد عاملهم برعاية وعطف كبيرين، في حين أنه قد عامل الطرف الآخر بقسوة وشدة كبيرتين حسب زعمهم. إن هذا الصراع ينعكس بوضوح كبير في مصادر كل طرف منهم ويمكن ملاحظته من خلال الأمثلة البسيطة الآتية:

تذهب المصادر اللاتينية إلى أن المسيحيين أرادوا أن القدس مدينة مسيحية، ومن ثم فقد ذكرت أنه تم إبعاد اليهود عنها في كتاب الصلح الذي أعطاه عمر لأهلها [٥٠]. بل ويذهب دانيال ساهاس إلى حد الزعم أن البطريرك صفرنيوس قد رأى في تسليمه للقدس لعمر بن الخطاب: " حماية لها ولمعالمها المقدسة من الدمار من ناحية، ومن إمكان الوقوع في أيدي اليهود المناوئين له"[٥١].

تزعم المصادر اليهودية بأن يهود سوريا كانوا ينتظرون بفارغ الصبر واللهفة وصول الجيوش الإسلامية إلى المنطقة بسبب معاناتهم الطويلة والصعبة تحت الحكم البيزنطي الجائر. وأن ردة فعلهم على الفتح العربي للقدس كانت إيجابية[٥٢].

تزعم روايات يهودية أخرى أن اليهود قد رحبوا بالمسلمين، وساعدوا الجيش الإسلامي وخصوصا في مرحلة حصار القدس، وأن عمر قد استعان بإرشادهم له[٥٣]. كما تضيف هذه الروايات والمصادر بأن الخليفة عمر قد لعب دور الحكم أو الوسيط بين المسيحيين واليهود متوخياً مصلحة اليهود[٥٤]. وأنه قد سمح لسبعين عائلة يهودية بالانتقال من طبرية ومنطقتها للسكن في القدس، وذلك خلافا لرغبة البطريرك (صفرنيوس)، الذي طلب من عمر وحاول إقناعه بعدم السماح لهم بالسكن، وذلك كي تبقى المدينة أو المنطقة مسيحية كما كان سائدا في العصر البيزنطي الذين قاموا ليس فقط من منعهم من السكن في هذه المنطقة، بل حتى من دخولها وزيارتها. وأن اليهود قد عادوا فعلا إلى القدس مع الفتح الإسلامي لها بعد غياب استمر ما يقارب الخمسمائة عام[٥٥].

من ناحية أخرى تزعم المصادر المسيحية:

أن اليهود قد أشاروا على عمر بن الخطاب بأن يقوم بإنزال الصلبان المسيحية من الكنيسة الكبرى في جبل الطور، إذا ما أراد أن يستقيم البناء (المسجد الأقصى) الذي شرع في بنائه حيث إن البناء كان قد انهار أكثر من مرة دون أسباب واضحة[٥٦].

تزعم هذه المصادر أيضا أن عمر بن الخطاب قد رفض دعوة البطريرك (صفرنيوس) له للصلاة داخل كنيسة القيامة عندما دخل أو حان موعد الصلاة أثناء وجوده فيها وقيامه أي عمر

بالخروج منها والصلاة في مكان قريب، معللاً ذلك بخوفه من قيام المسلمين مستقبلا بالاستيلاء على الكنيسة، وأخذها من يد النصارى وتحويلها إلى مسجد إذا ما صلى داخلها فقال: "ثم ساروا جميعا إلى بيت المقدس فحاصروها فخرج صفرونيوس إلى عمر بن الخطاب، فأعطاه كتاب أمان وكتب لهم كتابا هذا نصّه: "بسم الله من عمر بن الخطاب لأهل مدينة ايلياء انهم آمنون على دمائهم وأولادهم وأموالهم وكنائسهم ألا تهدم ولا تسكن" واشهد شهوداً وفتح له باب المدينة فدخل عمر المدينة وأصحابه، فجلس في صحن القيامة. فلما حضرته الصلاة قال لصفرونيوس البطرك: أريد أن أصلي. فقال له البطرك: يا أمير المؤمنين صلي موضعك. فقال له عمر: ليس أصلي هاهنا. فأخرجه البطريرك إلى كنيسة قسطنطين وطرح له حصيراً في وسط الكنيسة. فقال له عمر: لا ولا هاهنا أصلي أيضا. فخرج عمر إلى الدرجة التي على باب كنيسة مار قسطنطين مما يلي الشرق. فصلى وحده على الدرجة، ثم جلس وقال لصفرنيوس البطرك: تدري يا بطرك لِم لَمّ أصلي داخل الكنيسة. قال له: يا أمير المؤمنين لا أعلم بذلك. فقال له عمر: لو صليت داخل الكنيسة كانت تتلف منك (وتخرج) عن يدك (وكان المسلمون يأخذونها منك بعدي، ويقولون معا: هاهنا صلى عمر. ولكن آتيني (بقرطاس فأكتب لك سجلا. فكتب عمر سجلاً على أن لا يصلي أحد من المسلمين على الدرجة إلا واحد فواحد ولا تجمع فيها صلاة، ولا يؤذن عليها. وكتب بذلك سجلا ودفعه إلى البطرك"[٥٧]. هذا على حين أن هذه المصادر هي ذاتها تؤكد قيام عمر بالصلاة مكان الهيكل وبنائه للمسجد (الأقصى) على المكان ذاته مضيفة بأنه (عمر) قد ترك الكنائس للنصارى، وبنى المسجد على المكان الذي كان يقوم عليه المعبد أو الهيكل على حد زعمها[٥٨].

إن السؤال الذي يمكن لنا أن نطرحه هنا بكل بساطة هو: لماذا لم يتصرف عمر ذات التصرف وبخاصة أن الحديث يدور عن أمكنة مقدسة لديانتين مختلفتين، وذلك من باب معاملتهم بالتساوي دون تفضيل طائفة أو فئة منهم على الأخرى؟.

تزعم هذه المصادر أيضا أن عمر قد استجاب لطلب نصارى القدس بمنع اليهود من سكن المنطقة[٥٩]، وذلك لرغبتهم بأن تبقى القدس مدينة مسيحية كما كانت قبل الفتح الإسلامي.

إن الصراع المسيحي اليهودي في المنطقة الذي يظهر بشكل واضح من خلال هذه الأمثلة البسيطة، ليس بحاجة إلى المزيد من التعليق والمناقشة والتوضيح، ولكن يمكن القول باختصار إنه يعكس تناقض مصالح الطرفين والصراع الكبير بينهما، بحيث إن كلا منهما كان يدفع باتجاه محاولة طرح قضايا أو أمور محددة تصب في صالحه وتتناقض مع مصالح الطرف

الآخر وتأكيدها.

وأما فيما يتعلق بالمصادر والروايات الإسلامية في الشام فإنها بلا أدنى شك كانت تعكس الأوضاع العامة التي أصابت تلك المنطقة منذ بدايات القرن الرابع الهجري/ الحادي عشر الميلادي وما تلاها. تلك الأوضاع أو مراحل الضعف والانقسام التي شهدتها المنطقة التي أثرت في جميع مناحي الحياة العامة في المنطقة.

يبدو أن لمراحل الضعف والانقسام التي مر بها العالم الإسلامي الدور الكبير في أخذ المصادر الإسلامية التاريخية المتأخرة مما ورد في المصادر غير الإسلامية حيث أرادوا من خلال نقلهم لهذه الروايات، والتأكيد عليها بيان التسامح والتعاطف الكبيرين اللذين أظهرهما المسلمون الفاتحون في عهد عمر تجاه النصارى بشكل عام وتجاه نصارى القدس بشكل خاص، وذلك من خلال أخذ هذه الروايات المسيحية، وإضافة ما يمكن إضافته اليها لكي تصبح ملائمة لروح ذلك العصر أولا، ثم لكي تحقق الغرض الذي أخذت من أجله من ناحية ثانية.

ويظهر أن تحرير القدس على يد صلاح الدين الأيوبي، قد ساهم إلى حد كبير في زيادة التأليف عن القدس، وإن لم يكن السبب الوحيد، إذ إن ذلك قد عرف قبل التحرير(٦٠)، وهذا بدوره أدى إلى انتشار الإسرائيليات التي نُسب كثير منها إلى كعب الأحبار ووهب بن منبه، اللذين كانا يدينان باليهودية قبل أن يتحولا إلى الإسلام، ومن هذا المنطلق جاء النقد من الكتاب المحدثين لما نسب لهما من روايات وبخاصة عن القدس، والتي تسربت في كثير من الأحيان إلى المسلمين من مصادر أجنبية، ومن أهل الكتاب بصورة خاصة(٦١). هذا ولم يقتصر التغلغل هذا على كتب الفضائل بل تعداه ليشمل كتب التاريخ والدين والأدب والجغرافية وغيرها.

كما يبدو أن التمازج الحضاري والثقافي الكبيرين بين المسلمين والمسيحيين الذي ساد منطقة بلاد الشام وميزاها من غيرها من المناطق الأخرى في الدولة الإسلامية، قد وفر لكل طرف الاطلاع على تراث الطرف الآخر ودراسته، وهو ما يمكن أن يعطي تفسيرا قوياً لأسباب اقتصار ذكر هذه الأخبار على رواة أهل الشام ومصادرهم فقط، وعدم تناولها من قبل الرواة والمؤرخين الآخرين، مع استثناء الطبري الذي نسبها لرواة من أهل الشام كما سبق أن ذكرنا.

إن ما طرأ على الرواية التاريخية الإسلامية المتأخرة في الشام من تطور إلى درجة امتزاجها بكثير من الأساطير لم يقتصر على الرواة والمؤرخين فقط، بل تعدى ذلك ليشمل عامة الناس، كما أن الأمر لم يقتصر فقط على الأخذ من الروايات والمصادر غير الإسلامية وبخاصة المسيحية، بل تعداه ليشمل كثيراً من المواضيع والقضايا الأخرى نتيجة للأوضاع التي سادت

المنطقة في تلك الحقبة من التأريخ.

لقد شملت عملية الأخذ والإضافة مواضيع كثيرة لها علاقة ببيت المقدس، وربما تكفي هنا الإشارة إلى انتشار ما عرف باسم أحاديث الفضائل في منطقة الشام، ونسبة قسم كبير من هذه الأحاديث إلى رواة وأناس من أهل الشام ككعب الأحبار على سبيل المثال لا الحصر، مع أن من المعروف لنا بأن كعبا لم يلتق بالنبي محمد – صلى الله عليه وسلم– ولم يسمع منه على الإطلاق.

يبدو أن الهدف من وراء رواية مثل هذه الأحاديث لا يختلف عما يتعلق بقضية موقع الهيكل وهو إثارة حماسة المسلمين للدفاع عن القدس عشية الحروب أو الحملات الصليبية، وكذلك العمل على تحرير بيت المقدس منهم بعد ذلك، وهو ما أدى بدوره إلى ترسيخ مفهوم الجهاد في الشام أيضا أكثر من غيرها من المناطق الأخرى[٦٢] تماما كما فعلوا عندما نقلوا الروايات المسيحية، وقاموا بتضخيمها للرد على المزاعم التي كان يطلقها النصارى في الغرب، والتي تزعم بأن الحجاج المسيحيين إلى الأراضي المقدسة يتعرضون لمضايقات من قبل المسلمين في المنطقة، وهو الادعاء الذي بنيت عليه وغلفت به الأهداف الحقيقية لتلك الحملات[٦٣].

إن الخطأ الكبير الذي وقع فيه المؤرخون المسلمون الذين ذكروا بأن عمر قد أظهر اهتماما كبيراً بزيارة موقع الهيكل سواء أكان ذلك عن قصد أم عن غير قصد، هو أنهم لم ينسبوا هذه الروايات إلى مصادرها الأصلية أي المسيحية، بل نسبوها إلى رواة مسلمين مبكرين من أهل الشام على الرغم من أن أيا ممن عاصر هؤلاء الرواة أو كان قريبا من الفترة التي عاشوا فيها من المؤرخين المبكرين لم ينقل عنهم شيئا من هذا كما ذكرنا. يعتقد الباحث هنا بأن نسبة هذه الروايات إلى رواة مسلمين ربما جاءت لجعلها مقبولة لدى عامة المسلمين بدرجة أكبر مما لو نسبت لمصادرها الأصلية وخاصة في مثل تلك الظروف الحرجة التي كانت تشهدها المنطقة في تلك الفترة وتمرُّ بها.

أخيرا، يعتقد الباحث دون أدنى شك أن عمر بن الخطاب لم يظهر أي اهتمام ولم يقم بأية زيارة لما يسمى بمنطقة الهيكل في القدس، لأن هذه المنطقة إن كانت موجودة أصلا، وهو ما لم يثبت، لم تكن معروفة، وأن عمر لم يقم بأكثر من وضع مخطط أولي لإعادة بناء المسجد الأقصى، وأن عملية البناء الفعلي قد تمت بعد ذلك بفترة من الزمن، وهو ما يفسر عدم وجود أية إشارة في المصادر الإسلامية المبكرة لذلك البناء، وإنما جاء أول ذكر أو وصف له لدى الرحالة الفرنسي أركولف الذي زار المنطقة حاجاً في خلافة معاوية بن أبي سفيان الذي وصف المسجد بقوله إنه مربع الشكل مبني من الخشب، وأنه يتسع لثلاثة آلاف شخص[٦٤].

كما أنه من غير المتوقع بأن يكون عمر قد وجد أية صعوبة في الوصول إلى المنطقة والتعرف عليها دون الاستعانة بالآخرين سواء أكان كعب الآحبار أم البطريرك (صفرنيوس)، لأن هذه المنطقة كانت خالية من أي بناء، ولا يوجد ما يشير إلى وجود أي نوع من الأبنية عليها قبل وصول عمر. وأما فيما يتعلق بمسألة تخطيط أو جعل القبلة أمام الصخرة وليس خلفها فيبدو للباحث بأن الطبيعة الجيولوجية للمنطقة هي التي أملت ذلك دون أن يكون لذلك أية علاقة بمسألة الجمع بين القبلتين أو مخالفته، إذ تشير الدراسات الجيوليجية المسحية للمنطقة إلى أنها عبارة عن صخرة واحدة ضخمة رأسها الأعلى هو النقطة التي بنيت عليه القبة في العصر الأموي، ثم تأخذ في الإنحدار التدريجي إلى الأطراف بحيث أن الجهة الشرقية أي التي أمام الصخرة حيث يقع بناء المسجد الأقصى اليوم هي الجانب الأكثر استواء والأكبر مساحة من الجهات الثلاث الأخرى[٦٥] إن هذه الطبيعة الجيولوجية للمنطقة يمكن أن تعد سببا قوياً ومقنعاً لما قام به عمر من إقامة الصلاة الأولى التي صلاها بالمسلمين في هذه المنطقة، ومن ثم قيامه بالتخطيط الأولي للبناء عليها لأنها الأنسب والأقدر على اتساع العدد الكلي للمسلمين الذين برفقته طيلة الأيام القليلة التي أمضوها هناك سواء من هؤلاء الذين كانوا محاصرين للمدينة قبل قدومه، أو من أولئك الذين جاءوا معه من المدينة لنجدة المسلمين ومساعدتهم على فتحها[٦٦].

وعلى هذا الأساس، يمكن القول إن مسألة اهتمام عمر بن الخطاب بزيارة ما يسمى بمنطقة الهيكل في القدس كما تصورها المصادر الإسلامية المتأخرة لا تعدو كونها أسطورة لا أساس لها من الواقع، وإلا لما تغافلت عنها المصادر الإسلامية المبكرة بالإجماع، وهو ما يرجح أن سبب التجاهل هذا إنما هو انعدام ما يمكن لهذه المصادر أن تسجله حول هذه المسألة.

لقد وردت الروايات التي أشارت إلى اهتمام عمر بزيارة عمر لما يسمى بموقع الهيكل لأول مرة في مصادر مسيحية لأسباب تتعلق بالصراع التقليدي الذي كان سائدا بين المسيحيين واليهود في المنطقة، حيث قام المسلمون في الشام لاحقاً بأخذها وتطويرها ونسبتها إلى رواة مسلمين من أهل الشام لكي تكون مقبولة أكثر لدى الناس، وذلك لأسباب تتعلق بالأوضاع السياسية والدينية التي كانت سائدة في المنطقة في تلك الفترة تماما كما فعلوا في أمور وقضايا أخرى كثيرة كأحاديث الفضائل والجهاد وغيرها. وأما في العصر الحديث فقد استند الدارسون المحدثون إلى هذه الروايات المتأخرة والأسطورية في محاولاتهم لتحديد مكان ما يسمى بالهيكل، وأخذوها على أنها حقائق مسلمة في حين أنها لا تعدو كونها أسطورة تاريخية وحقيقة متخيلة، وهو ما يؤكده النقد العلمي لهذه الروايات والمصادر.

الهوامش:

١- تختلف المصادر الإسلامية اختلافا كبيرا حول تأريخ الفتح الإسلامي للقدس فيذكر الطبري تاريخين هما ١٥ و١٦ه، كما يورد كل من الواقدي وخليفة بن خياط والبلاذري واليعقوبي وأبي زرعة الدمشقي وابن عساكر وابن الأثير وابن كثير وغيرهم سنة ١٦ه، هذا في حين أن البلاذري يذهب إلى سنة ١٧ه. هذا وقد ناقش الباحث أسباب الاختلاف هذه وتوصل إلى أن دخول عمر بن الخطاب إلى المنطقة المسورة من منطقة القدس إنما قد حدث في شهر جمادى الأولى أو الثانية من سنة ١٦ه. أنظر:
الواقدي، محمد بن عمر. كتاب فتوح الشام (منسوب) وبهامشه تحفة الناظرين فيمن حكم مصر من الولاة والسلاطين لعبدالله الشرقاوي. مكتبة ومطبعة المشهد الحسيني، القاهرة (ب،ت). ص، ١٤٩-١٥٥. سوف يشار له لاحقا هكذا: الواقدي. خليفة بن خياط العصفري. تأريخ خليفة بن خياط، رواية بقي بن مخلد. تحقيق صلاح عبد الفتاح عاشور. مطابع وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ١٩٦٦. ج ١، ص ١٢٥. سوف يشار له لاحقا هكذا: خليفة، تاريخ. البلاذري، احمد بن يحيى. فتوح البلدان. تحقيدق بدوان محمد، المطبعة المصرية بالأزهر، مصر، ١٩٣٢. ص، ١٤٣-١٤٤. سوف يشار له لاحقا هكذا: البلاذري، فتوح. اليعقوبي، أحمد بن يحيى بن وهب بن واضح. تاريخ اليعقوبي. دار صادر، بيروت، ١٩٦٠. ص، ٢٤٧. سوف يشار له لاحقا هكذا: اليعقوبي، تاريخ. أبي زرعة الدمشقي. تاريخ أبي زرعة الدمشقي. تحقيق شكر الله بن نعمة الله القوجاني. مكتبة مجمع اللغة العربية، دمشق (ب، ت). ص،١٧٦-١٧٧. سوف يشار له لاحقا هكذا: أبي زرعة، تاريخ. الطبري، محمد بن جرير. تأريخ الطبري: تأريخ الأمم والرسل والملوك. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. بيروت (ب،ت)، ج٢، ص، ٤٥٠. سوف يشار له لاحقا هكذا: الطبري. إبن عساكر، علي بن الحسن بن هبة الله بن الحسين. التاريخ الكبير: دمشق وأخبارها وأخبار من حلها أو وردها. تهذيب وتصحيح عبد القادر بدران (مطبعة روضة الشام ١٣٣٠ه. تاريخ مدينة دمشق وذكر فضائلها وتسميات من حلها من الأماثل أو إجتاز بنواحيها ومن وردها وأهلها. المجلدة الأولى، تحقيق صلاح المنجد. مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٩٥١. ج١، ص ٤٥٤. سوف يشار له لاحقا هكذا: ابن عساكر، تاريخ. إبن الآثير، أبي الحسن علي بن محمد الجرزي. الكامل في التاريخ. إدارة الطباعة المنيرية، دمشق، ١٣٤٩ه. ج٢، ص ٣٤٩. سوف يشار له لاحقا هكذا: ابن الأثير، تاريخ. إبن كثير الدمشقي، أبو الفداء الحافظ بن أبو الفداء. البداية والنهاية. مطبعة المعارف، بيروت ومكتبة النصر، الرياض، ١٩٦٦. ج١+٢. ص ١٩١-١٩٢. سوف يشار له لاحقا هكذا: ابن كثير. هذا وقد ناقش الباحث أسباب هذا الاختلاف من خلال خلط بعض المصادر كالطبري لبعض الأحداث التي شهدتها فلسطين في الفترة الممتدة من ١٣-١٨ه، إضافة خلط غالبية المصادر بين أسباب ونتائج زيارات عمر بن الخطاب لبلاد الشام بين ١٣-١٨ه. يضاف إلى ذلك أنه لم يكن هناك معرفة دقيقة لدى قسم من المؤرخين بعكس الجغرافيين بالحدود الجغرافية لمنطقة إيلياء البيزنطية التي فتح المسلمون غالبيتها باستثناء المنطقة الواقعة داخل الأسوار منها وانسحبوا منها بعد معركة أجنادين سنة ١٣ه، ثم عادوا وحاصروها مرة أخرى لمدة أربعة أشهر بعد معركة اليرموك سنة ١٥ه إلا أن استسلمت بقدوم الخليفة عمر. هذا

وتوصل الباحث من خلال هذه المناقشة المطولة إلى أن دخول عمر للقدس قد حدث على الأرجح في جمادى الأولى أو الثانية سنة ١٦ه. عن ذلك أنظر:

Othman Ismael Al-Tel. The First Islamic Conquest of Aelia (Islamic Jerusalem): A Critical Analytical Study of the Early Islamic Historical Narratives and Sources. Al-Maktoum Institute Academic Press, U.K, 2003. P.110-123.

٢- صاحب التفسير، أنظر ترجمته في: ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن خلكان. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق إحسان عباس، طبعة دار الثقافة، بيروت، ١٩٦٨، ج٥، ص: ٢٥٥-٢٥٧. سوف يشار له لاحقا هكذا: ابن خلكان. الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الشافعي. تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام. تحقيق عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٩٢، ج٦، ص: ٣٤١، ج٧، ص: ٢٠١(قال عنه بأنه ضعيف). سوف يشار له لاحقا هكذا: الذهبي.

٣- مقاتل بن سليمان. تفسير، ١/ ٦٢-٦٣.

٤- أنظر عنه: ابن سعد، محمد. الطبقات الكبرى. دار صادر، بيروت، ١٩٨٥. ج٥، ص: ٤٢٥، ٤٣٣. سوف يشار له لاحقا هكذا: ابن سعد. الذهبي، ج٩، ص: ٤٥٤- ٤٧١. عبد العزيز الدوري. بحث في نشأة علم التاريخ عند العرب وتطوره، دار المشرق، بيروت، ١٩٨٥م. ص: ٣٠- ٣٢.

٥- الواقدي. ج١+٢، ق ١، ص ١٥٢. الأزدي، محمد بن عبد الله. تاريخ فتوح الشام. تحقيق عبد المنعم عامر. مؤسسة سجل العرب، ١٩٧٩م، ص ٢٥٩. ذكر الأزدي راوية أخرى ص ١٥٣ جاء فيها أن عمر مكث في القدس عشرة أيام.

٦- أحد فقهاء الشام وصاحب كتاب الأموال، أنظر عنه: ابن النديم: ابن النديم. الفهرست. مكتبة خياط، بيروت، ١٩٧٤. ص، ٧١-٧٢. ابن خلكان، ج، ٤، ص، ٦١-٦٢.

٧- أنظر ترجمته في: إبن سعد، محمد. الطبقات الكبرى. دار صادر ودار بيروت. بيروت، ١٩٥٧. ص، ج٧، ص، ٧٧، ٣٧٤. أبي زرعة، ج١، ص، ٢٨٩.

٨- أبي عبيد القاسم بن سلام. كتاب الأموال، تحقيق محمد خليل هراس، دار الفكر، بيروت، ١٠٨٨. ص: ٢٠٢-٢٠٣.

٩- عالم أهل الشام. أنظر عن ترجمته: ابن سعد، الطبقات، ج٧، ص: ٤٧٠-٤٧١. العصفري، خليفة بن خياط. كتاب الطبقات: رواية محمد بن أحمد بن محمد الأزدي، نحقيق سهيل زكار، مطابع وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ١٩٦٦. ج٢، ص: ٨١٣. أبي زرعة، ج٢، ص: ٢٨٠.

١٠- عن ترجمته أنظر: إبن سعد. ج، ٧ ص، ٤٦٨. أبي زرعة. ج٢، ص، ٢٧٣.

١١- أبو عبيد، ص: ٢٠٢-٢٠٣. ترد هذه الرواية في مكان أخر بنفس الإسناد ولكن دون الإشارة إلى أن عمر قد حاز المسجد للمسلمين ولم يدخله في الصلح. أبو عبيد، ص: ١٩٦.

١٢- المصدر نفسه، ص: ٢٠٣.

١٣- المهلبي، الحسن. المسالك والممالك. جمع وتحقيق تيسير خلف، ٢٠٠٦. ص: ٧٠.

١٤- تخلط المصادر الإسلامية بين اكثر من شخص بهذا الإسم، وأبو مريم المقصود المقصود هذا الذي أخذ عنه الطبري روايته هذه من قبيلة الأزد. أنظر عنه: إبن حجر العسقلاني، شهاب الدين أحمد بن علي. الإصابة في معرفة الصحابة. تحقيق عادل أحمد عبد الجواد و محمد معوض، تقديم محمد عبد المنعم الباري، عبد الفتاح أبو ستة وجمعة طاهر النجار. دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٥. ج٧، ص، ٣٠٨-٣٠٩.

١٥- عالم أهل الشام، أشرف على بناء قبة الصخرة لعبد الملك، أنظر ترجمته في: إبن سعد. ج، ٧، ص، ٤٥٤-٤٥٥. خليفة بن خياط العصفري. كتاب الطبقات: رواية محمد بن أحمد محمد الأزدي. تحقيق سهيل زكار، مطابع وزارة الثقافة والإرشاد القومي. دمشق، ١٩٦٦. ج، ٢، ٧٩٣. إبن قتيبة أبي محمد عبدالله بن مسلم. كتاب المعارف. تحقيق ثروت عكاشه. دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٩. ص، ٤٧٢-٤٧٣.

١٦- الطبري، ج٢، ص: ٤٥٠.

١٧- المصدر نفسه، ج٢، ص: ٤٥٠.

١٨- المصدر نفسه، ج٢، ص: ٤٥٠.

١٩- بن سعد، ج٢، ص: ٢٨٣.

٢٠- البلاذري، فتوح، ص: ١٤٤- ١٤٥.

٢١- اليعقوبي، ج٢، ص: ١٤٦- ١٤٩.

٢٢- الكوفي، ابن أعثم أبي محمد أحمد. الفتوح، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٦٦. ج١+٢، ص: ٢٢٢- ٢٣١.

٢٣ - خليفة، تاريخ، ج١، ص: ١٢٤- ١٢٥.

٢٤- أبي زرعة، ج١، ص: ١٧٦- ١٧٧.

٢٥- ابن عساكر، ج١، ص: ١٧٦- ١٧٧.

٢٦- ابن عبد الحكم، عبد الرحمن بن عبد الله. فتوح مصر وأخبارها، تحقيق تشارلز توري، ليدن، ١٩٢٠. ص: ١٦٤- ١٧٠.

٢٧- أنظر: البلاذري، فتوح، ص: ١٤٤- ١٤٩.

٢٨- أنظر مثلا: البلاذري، فتوح، ص: ١١٧، ١٣٠، ١٣٢، ١٣٤، ١٣٥، ١٣٨، ١٤٤، ١٤٥، ١٥٠، ١٥٦، ١٥٩، ١٦٢، ١٦٣، ١٦٤.

٢٩- فمن المعروف أنه من الناحية التاريخية، أن بختنصر (نبوخذ نصر) قد دمر المنطقة عام ٥٨٦م، وهدم الهيكل وسبى اليهود ألى بابل في العراق فيما عرف بالسبي البابلي ولم يعد بعض اليهود من هناك إلا على يد الفرس الذين سيطروا على المنطقة عام ٥٣٨م. كما دمر الرومان المنطقة مرة أخرى في عهد الإمبراطور تيتس (طيطس) عام ٧٠م، الذي قام بقتل بعض اليهود وتهجيرهم من المنطقة حيث تذهب احدى النظريات التي تحاول البحث في أصول يهود الجزيرة العربية (الحجاز) إلى الزعم أنهم جاءوا إلى هذه المنطقة عقب تدمير القدس على يد تيتس (طيطس)، ثم لحقت بهم مجموعة أخرى من يهود المنطقة بعد تدمير المنطقة مرة أخرى على يد هادريان عام ١٣٥م. لقد قام الإمبراطور هدريان بعد

تدميره للقدس عام ١٣٥م، بإصدار مرسومه الشهير الذي منع بموجبه اليهود ليس فقط من السكن أو الإقامة في منطقة القدس بل وحتى من دخول هذه المنطقة التي أسماها إيلياء كابيتولينا وأن من يخالف منهم يقتل. ولم يتمكن بعض اليهود من السكن في هذه المنطقة إلا لفترة قصيرة جدا عام ٦١٤م بعد احتلالها من قبل الفرس، ثم لم يلبث الرومان أن عادوا إلى التنكيل بهم وطردهم عقابا وانتقاما منه على أعمالهم العدائية ضد المسيحيين وأماكنهم المقدسة بعد هزيمتهم للفرس واستعادتهم للمنطقة عام ٦٢٨م. عن ذلك أنظر: ظفر الدين خان. تاريخ فلسطين القديم: ١٢٠٠٠ق.م-١٣٩٥م، منذ أول غزو يهودي حتى أخر غزو صليبي. دار النفائس، بيروت، الطبعة السادسة، ١٩٩٢. ص، ٨٨ وما بعدها. إبن المرجى. أبو المعالي المشرف. فضائل بيت المقدس وفضائل الشام. تحقيق عوفر ليفنه، شفا عمرو، فلسطين، ١٩٩٥. ص، ٢٦-٢٧.

George E Mendenhall. Jursalem from 1000-63 BC, in al-'Asalī, Kāmil Jamīl (ed), Jerusalem in History, Scorpion Publishing, Esses, 1989. P. 42-74. Wilkinson, John. Jerusalem under the Rome and Byzantium, 63 B.C-637A.D in al-'Asalī, Kāmīl Jamīl, Jerusalem in History, Scorpion Publishing, Esses, 1989. P. 38-102. Othman Ismael Al-Tel. P. 240-249. F.E. Peters. Jerusalem: The Holy City in the Eyes of Chroniclers, Visitors, Pilgrims, and Prophets from the Days of Abraham to the Beginning of Modern Times, Princeton University press, Prenston, New Jersey, 1995. P. 20 and after.

٣٠- الواقدي، ج ١+٢، ق،١، ص: ١٥٣ وما بعدها. ابن سعد، ج٧، ص: ٤٤٥-٤٤٦.

٣١- عن الإسرائيليات أنظر:

Al-Durī, 'Abd al-'Aziz. The Rise of Historical Writing Among the Arabs, translated by Lawrence I, Conrad, Princeton University press, 1983. P. 30-32. Donner, Fred McGraw. The Narratives of Islamic Orignes. The Beginning of Islamic History Writing, the Darwin Press, INC. Princeton, New Jersey,1988. P. 156-159. Nabia,Aboot. Studies in the Arabic Literary, Papyri, 1: Historical texts.(University of Chicago Press, 1957), P. 44-56. Tor, Anred. In the Garden of Mysticism Trans (University of New York Press, 1987), P. 20-26.

ويعرفها الدوري بأنها الأساطير التي تسربت إلى التراث العربي الإسلامي من الكتب المقدسة وخاصة التوراة والإنجيل. أنظر: الدوري، عبد العزيز. بحث، ص: ٢٦. السيد، عبد العزيز سالم. التاريخ والمؤرخون العرب، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ١٩٨١. ص: ٤٦.

٣٢- أبي عبيد. ص، ١٥٣.

٣٣- نفسه، ص، ١٥٣.

٣٤- أنظر: جمال جودة. الصلح والعنوة لدى علماء الآمصار في صدر اللإسلام. مجلة النجاح للأبحاث،

المجلد الثاني، العدد، الثامن، ١٩٩٤. ص، ٥٧. سوف يشار له لاحقا هكذا: جمال جوده.

٣٥- صاحب التفسير وهو متأثر بالإسرائيليات، أنظر ترجمته في: ابن خلكان، ج٥، ص: ٢٥٥- ٢٥٧. الذهبي، ج٦، ص: ٣٤١، ج٧، ص: ٢٠١.

٣٦- أنظر:

Donner, Fred McGraw. The Problem of Early Arab Historiography in Syria: prceeding of the second Symposium on the History of Bilad Al-Sham During the Early Islamic period up To 40 A.H/640 A.D. The fourth International Conference on the History of Bilad Al-Sham (English and France papers), edited by Muhammad Adnan al-Bakhit, University of Jordan, Al-Yarmuk University, 1987. P. 1-2 37- أنظر: The Chronical of Theophanes. An English Translation of annimudi: 6095-6305 (A.D. 602-813), with introduction and notes, by Harry Turleddove (Philadelphia: Unniversity of Pennsylvania Press), 1982. P. 1X-V111.

38- Theophanes, p. 39 and after. F.E. Peters, Pp. 188-189.

٣٩- البطريرك افتيشيوس المكنى بسعيد ابن البطريق. كتاب التاريخ المجموع على التحقيق والتصديق، كتبه إلى اخيه عيسى في معرفة التواريخ الكلية من عهد آدم إلى سني الهجرة الاسلامية. طبع في بيروت بمطبعة الآباء اليسوعيين سنة ١٩٠٥. ص: ١٧- ١٨. سوف يشار له لاحقا هكذا: ابن البطريق. أنظر الترجمة الإنجليزية لهذا النص في: F. E. Peters. Pp. ١٨٧-١٨٨.

٤٠- أنظر: ***Donner. The Problem. P. 20-25***

٤١- ابن المرجى، ص: ٥١.

٤٢- ياقوت الحموي، شهاب الدين بن عبد الله الرومي البغدادي البغدادي. كتاب معجم البلدان. تخقيق فريد عبد العزيز الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٠. ج١، ص، ٦١٨-٦١٩.

٤٣- ابن البطريق، ص: ١٧- ١٨.

٤٤- أنظر مقالة: جمال جوده، الصلح والعنوة المشار إليها سابقا.

٤٤- يذكر إبن المرجى أن الروم كانت تلقي بالزبل على الصخرة غيظا لبني إسرائيل وأن عمر بن الخطاب قد بنفسه بتنظيفها من ذلك ثن أنه مضى إلى محراب داود على باب البلد في القلعة فصلى هناك، كما يضيف بأن عمر عندما جلا المزبلة عن الصخرة طلب من المسلمين ألا يصلوا فيها حتى تصيبها ثلاث مطرات. إبن المرجى. ص، ٥٣. مجير الدين الحنبلي. الأنس الجليل بتاريخ القدس والخليل. مكتبة المحتسب، عمان، ١٩٧٣. ج١، ص، ٢٥٥، ٢٥٦.

٤٦- أنظر:

H. Busse. 'Omar b. al-Hattab in Jerusalem: to the first Colloquium "from Jahiliyya to Islam, Journal of Jerusalem Studies In Arabic and Islam= JSAI, 5, 1984. Pp. 73-119. Ibid. 'Omar's Image as the conqueror of Jerusalem: to the first Colloquium "from Jahiliyya to Islam (Journal

of Jerusalem Studies In Arabic and Islam= JSAI, 8, 1986 ‘Pp. 149-168.

٤٧- عن هذه النظريات أنظر:

L. Martin, Ernest. The Temples that Jerusalem Forgot, Portland, USA, 2000. P.108-162. Rosen, Myriam Ayalon. The Early Islamic Monuments of Al-Haram al-Sharīf: An Iconographic Study, n.d. P.124. Ben Dov, M. Western wall, Min, Defence: Jerusalem, 1983. Benjamin, Mazar. Mountain of the Lord, New Yourk, 1975. P. 275. Sagiv, Yet. Web Page on Internet, www. Templmount.org

٤٨- عن مثل هذه الحفريات أنظر:

Ben Dov, M. Western Wall. Benjamin, Mazar. Mountain of the Lord, New Yourk, 1975. Creswell. K.A.C. The Early Muslim Architecture, Oxford, 1997. Rosen, Myriam Ayalon. The Early Islamic Monuments.

الجوادي، علاء السيد. القدس: أصالة الهوية ومحاولات التخريب. معهد الدراسات الإسلامية، لندن، ٢٠٠٠م. ص، ١٨٢-٢٠١.

٤٩- افتيشيوس، مصدر سابق، ص: ١٨- ١٩.

٥٠- عن هذه الروايات أنظر: ***Donner, P. 322, 287-289.***

دانيال ساهاس. البطريرك صفرونيوس والخليفة عمر بن الخطاب وفتح القدس. في هادية الدجاني- شيكل، وبرهان الدجاني (محررين)، الصراع الإسلامي-الفرنجي على فلسطين في القرون الوسطى. مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت، ١٩٩٤م. ص: ٦٧. سوف يشار له لاحقا هكذا: ساهاس.

٥١- ساهاس، ص: ٦٤.

٥٢- أنظر: ساهاس، ص: ٦٨.

٥٣- أنظر:

D. Goitein, Shlomo. Jerusalem in the Arab Period: 638-1099 in the Jerusalem Cathedral, studies in the History, Archeology, Geography and Ethnography of the land of Israel, edited by: L. I. Levine, Yad Izzhaq Ben-Zvi Institute, Jerusalem, 1982k P. 171.

٥٤- أنظر: ساهاس، ص: ٦٨، نقلا عن ترجمة سعيد البطريق

(يوتيخيوس ***Eutychius) P. 419-420, translation, P. 425.***

٥٥- أنظر:

D. Goitein, P. 69. Gil, Moshe. A History of Palestine: 634-1099, Cambridge University Press, 1992. P. 65-74.

٥٦- أنظر: ***Theophanes. P. 39.***

٥٧- افتيشيوس، مصدر سابق، ص: ١٧.

٥٨- المصدر نفسه، ص: ١٨- ١٩.

٥٩- أنظر: ساهاس، ص: ٥٤.

٦٠- أنظر: محمود إبراهيم. فضائل بيت المقدس في مخطوطات عربية قديمة: دراسة تحليلية ونصوص مختارة محققة. منشورات معهد المخطوطات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكويت، ١٩٨٥. ص: ١٠١.

٦١- أنظر: محمود إبراهيم، المرجع السابق، ص: ٥١، ٣٥٣. وأنظر ما يقوله حسون عن تغلل الأقاويل اليهودية والنصرانية في الإسلام في الأحاديث المنسوبة إلى الرسول صلى الله عليه وسلم وفي قصص الأنبياء.

Hasson and Others: Symposium: "Muslim Literrature in Praise of Jerusalem", Jerusalem, 1981. Pp. 170- 171.

٦٢- عن ذلك أنظر:

Carole Hillenbrand. The Crusades: Islamic Perspective. University of: Edinburgh Press, 1998، P. 89 and after.

٦٣- أنظر: سعيد عبد الفتاح عاشور. الحركة الصليبية: صفحة مشرفة في تاريخ الجهاد العربي في العصور الوسطى. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦. ص، ٢٨-٣٤.

٦٤- أنظر النص في:

Creswell. K. A. C. The Early Muslims Architecture, 2 nd. ed, in two parts. Vol. 1 Part 1, Umayyad, A.D. 622-750 With A contribution on The Muslims Of The Dome Of The Rock In Jerusalem And Of The Great Mosque In Damascus by Marguerite Gautier-Van Berchem, Hacer Art Books, New York, 1997. P. 34.

٦٥- قدم للباحث هذه المعلومات مشكورا الدكتور المهندس هيثم الرطروط والتي هي عبارة عن جزء من بحثه المقدم للحصول على درجة الدكتوراة تحت عنوان:

"The Architectural Development Of al-Aqsā Mosque in Islamic Jerusalem in the Early Islamic period: the Sacred Architecture in the shape of "The Holy". University of Strathclyde (September 2002).

٦٦- عن ذلك أنظر: خليل عثامنة. فلسطين في خمسة قرون، منذ الفتح الإسلامي حتى الغزو الفرنجي (٦٣٤-١٠٩٩م). مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت، ٢٠٠٠. ص، ٢١٢. المقدسي، محمد بن أحمد بن أبي بكر البناء البشاري. أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم. تحقيق: م،ي، دي خويه. ليدن، الطبعة الثانية، ١٩٠٦. ص، ١٧٢. مجير الدين. ج،١، ص، ٢٥٥.

المصادر والمراجع:

المصادر:

- إبن الآثير، أبي الحسن علي بن محمد الجرزي، (ت: ٦٣٠هـ). الكامل في التاريخ. إدارة الطباعة المنيرية، دمشق، ١٣٤٩هـ.
- الأزدي، محمد بن عبد الله، (ت: ٣٤٣هـ). تاريخ فتوح الشام، تحقيق عبد المنعم عامر، مؤسسة سجل العرب، ١٩٧٩م.
- ابن البطريق، البطريرك افتيشيوس سعيد، (ت: ٢٦٢هـ)، كتاب التاريخ المجموع على التحقيق والتصديق، كتبه إلى اخيه عيسى في معرفة التواريخ الكلية من عهد آدم إلى سني الهجرة الاسلامية. طبع في بيروت بمطبعة الآباء اليسوعيين سنة ١٩٠٥.
- البلاذري، احمد بن يحيى، (ت: ٢٧٩). فتوح البلدان، تحقيدق بدوان محمد، المطبعة المصرية بالأزهر، مصر، ١٩٣٢.
- إبن حجر العسقلاني، شهاب الدين أحمد بن علي، (ت: ٨٥٢هـ). الإصابة في معرفة الصحابة، تحقيق عادل أحمد عبد الجواد و محمد معوض، تقديم محمد عبد المنعم الباري، عبد الفتاح أبو ستة وجمعة طاهر النجار. دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٥.
- الحموي، ياقوت. شهاب الدين بن عبد الله الرومي البغدادي البغدادي، (ت: ٦٢٦هـ)، كتاب معجم البلدان. تخقيق فريد عبد العزيز الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٠.
- الحنبلي، مجير الدين، (ت: ٨٤٠هـ)، الأنس الجليل بتاريخ القدس والخليل، مكتبة المحتسب، عمان، ١٩٧٣.
- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن خلكان، (ت: ٦٨١هـ). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق إحسان عباس، طبعة دار الثقافة، بيروت، ١٩٦٨.
- الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الشافعي، (ت: ٧٤٨هـ). تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام. تحقيق عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٩٢.
- أبي زرعة الدمشقي، (ت: ٢٨٢هـ). تاريخ أبي زرعة الدمشقي. تحقيق شكر الله بن نعمة الله القوجاني، مكتبة مجمع اللغة العربية، دمشق (ب، ت).
- ابن سعد، محمد، (ت: ٢٣٠هـ) الطبقات الكبرى. دار صادر، بيروت، ١٩٨٥.

- ابن سعد، محمد. الطبقات الكبرى. دار صادر ودار بيروت. بيروت، ١٩٥٧.
- ابن سلام، أبي عبيد القاسم، (ت: ٢٢٤هـ)، كتاب الأموال، تحقيق محمد خليل هراس، دار الفكر، بيروت، ١٩٨٨.
- الطبري، محمد بن جرير، (ت: ٣١٠هـ)، تاريخ الرسل والملوك، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت (بدون تاريخ).
- ابن عبد الحكم، عبد الرحمن بن عبد الله، (ت: ٢٥٧هـ)، فتوح مصر وأخبارها، تحقيق تشارلز توري، ليدن، ١٩٢٠.
- ابن عساكر، علي بن الحسن بن هبة الله بن الحسين، (ت: ٥٧١هـ)، التاريخ الكبير: دمشق وأخبارها وأخبار من حلها أو وردها. تهذيب وتصحيح عبد القادر بدران (مطبعة روضة الشام ١٣٣٠هـ. تاريخ مدينة دمشق وذكر فضائلها وتسميات من حلها من الأماثل أو اجتاز بنواحيها ومن وردها وأهلها. المجلدة الأولى، تحقيق صلاح المنجد. مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٩٥١.
- العصفري، خليفة بن خياط، (ت: ٢٤٠هـ)، * تأريخ خليفة بن خياط، رواية بقي بن مخلد. تحقيق صلاح عبد الفتاح عاشور. مطابع وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ١٩٦٦.
* كتاب الطبقات: رواية محمد بن أحمد بن محمد الأزدي، نحقيق سهيل زكار، مطابع وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ١٩٦٦.
- إبن قتيبة أبي محمد عبدالله بن مسلم، (ت: ٢٧٦هـ)، كتاب المعارف، تحقيق ثروت عكاشه. دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٩.
- إبن كثير الدمشقي، أبو الفداء الحافظ بن أبو الفداء، (ت: ٧٧٤هـ)، البداية والنهاية، مطبعة المعارف، بيروت ومكتبة النصر، الرياض، ١٩٦٦.
- الكوفي، ابن أعثم أبي محمد أحمد، (ت: ٣١٤هـ)، الفتوح، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن المرجى. أبو المعالي المشرف، (ت: ٤٤٢هـ)، فضائل بيت المقدس وفضائل الشام. تحقيق عوفر ليفنه، شفا عمرو، فلسطين، ١٩٩٥.
- المقدسي، محمد بن أحمد بن أبي بكر البناء البشاري، (ت: ٣٣٦هـ)، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم. تحقيق: م، ي، دي خويه. ليدن، الطبعة الثانية، ١٩٠٦.
- المهلبي، الحسن. المسالك والممالك، جمع وتحقيق تيسير خلف.

- الواقدي، محمد بن عمر، (ت: ٢٠٧هـ) كتاب فتوح الشام (منسوب) وبهامشه تحفة الناظرين فيمن حكم مصر من الولاة والسلاطين لعبدالله الشرقاوي. مكتبة ومطبعة المشهد الحسيني، القاهرة (ب، ت).
- اليعقوبي، أحمد بن يحيى بن وهب بن واضح، (ت: ٢٨٣هـ)، تاريخ اليعقوبي. دار صادر، بيروت، ١٩٦٠

المراجع:

- إبراهيم، محمود. فضائل بيت المقدس في مخطوطات عربية قديمة: دراسة تحليلية ونصوص مختارة محققة. منشورات معهد المخطوطات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكويت، ١٩٨٥.
- الجوادي، علاء السيد. القدس: أصالة الهوية ومحاولات التخريب، معهد الدراسات الإسلامية، لندن، ٢٠٠٠م..
- جودة، جمال. الصلح والعنوة لدى علماء الآمصار في صدر اللإسلام، مجلة النجاح للأبحاث، المجلد الثاني، العدد، الثامن، ١٩٩٤.
- خان، ظفر الدين. تاريخ فلسطين القديم: ١٢٠٠٠ق.م-١٣٩٥م، منذ أول غزو يهودي حتى أخر غزو صليبي، دار النفائس، بيروت، الطبعة السادسة، ١٩٩٢.
- الدوري، عبد العزيز. بحث في نشأة علم التاريخ عند العرب وتطوره، دار المشرق، بيروت، ١٩٨٥م.
- ساهاس، البطريرك دانيال. صفرونيوس والخليفة عمر بن الخطاب وفتح القدس. في هادية الدجاني-شيكل، وبرهان الدجاني (محررين)، الصراع الإسلامي-الفرنجي على فلسطين في القرون الوسطى. مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت، ١٩٩٤م. ص: ٦٧. سوف يشار له لاحقا هكذا: ساهاس.
- عاشور، سعيد عبد الفتاح. الحركة الصليبية: صفحة مشرفة في تاريخ الجهاد العربي في العصور الوسطى. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦. ص، ٢٨-٣٤.

عثامنه، خليل. فلسطين في خمسة قرون، منذ الفتح الإسلامي حتى الغزو الفرنجي (٦٣٤-١٠٩٩م)، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت، ٢٠٠٠. ص، ٢١٢.

- عبد العزيز سالم، السيد. التاريخ والمؤرخون العرب، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ١٩٨١.

مراجع أجنبية:

- *Benjamin, Mazar. Mountain of the Lord, New Yourk, 1975.*
- *Busse, H. * ‘Omar b. al-Hattab in Jerusalem: to the first Colloquium “from Jahiliyya to Islam, Journal of Jerusalem Studies In Arabic and Islam= JSAI, 5, 1984.*
* *‘Omar’s Image as the conqueror of Jerusalem: to the first Colloquium “from Jahiliyya to Islam (Journal of Jerusalem Studies In Arabic and Islam= JSAI, 8, 1986.*
- *Creswell. K.A.C. * The Early Muslim Architecture, Oxford, 1997.*
* *The Early Muslims Architecture, 2 nd. ed, in two parts. Vol. 1 Part 1, Umayyad, A.D. 622-750 With A contribution on The Muslims Of The Dome Of The Rock In Jerusalem And Of The Great Mosque In Damascus by Marguerite Gautier-Van Berchem, Hacer Art Books, New York, 1997.*
- *Donner, Fred McGraw. * The Narratives of Islamic Orignes. The Beginning of Islamic History Writing, the Darwin Press, INC. Princeton, New Jersey, 1988.*
* *The Problem of Early Arab Historiography in Syria: prceeding of the second Symposium on the History of Bilad Al-Sham During the Early Islamic period up To 40 A.H/640 A.D. The fourth International Conference on the History of Bilad Al-Sham (English and France papers), edited by Muhammad Adnan al-Bakhit, University of Jordan, Al-Yarmuk University, 1987.*
- *Dov, Ben. M. Western wall, Min, Defence: Jerusalem, 1983.*
- *Al-Durī, ‘Abd al-‘Aziz. The Rise of Historical Writing Among the Arabs, translated by Lawrence I, Conrad, Princeton University press, 1983.*
- *Ernest, L. Martin. The Temples that Jerusalem Forgot, Portland, USA, 2000.*
- *George, E Mendenhall. Jursalem from 1000-63 BC, in al-‘Asalī, Kāmil Jamīl (ed), Jerusalem in History, Scorpion Publishing, Esses, 1989.*
- *Gil, Moshe. A History of Palestine: 634-1099, Cambridge University Press, 1992.*
- *Hasson and Others: Symposium: “Muslim Literrature in Praise of Jerusalem”, Jerusalem, 1981.*
- *Hillenbrand, Carole. The Crusades: Islamic Perspective. University of:*

Edinburgh Press, 1998.
- *Mazar, Benjamin. Mountain of the Lord, New Yourk, 1975.*
- *Nabia, Aboot. Studies in the Arabic Literary, Papyri, 1: Historical texts.(University of Chicago Press, 1957), P. 44-56. Tor, Anred. In the Garden of Mysticism Trans (University of New York Press, 1987.*
- *Peters, F.E. Jerusalem: The Holy City in the Eyes of Chroniclers, Visitors, Pilgrims, and Prophets from the Days of Abraham to the Beginning of Modern Times, Princeton University press, Prenston, New Jersey, 1995.*
- *Rartrut, Haitham. "The Architectural Development Of al-Aqsā Mosque in Islamic Jerusalem in the Early Islamic period: the Sacred Architecture in the shape of "The Holy". University of Strathclyde (September 2002).*
- *Rosen, Myriam Ayalon. The Early Islamic Monuments of Al-Haram Al-Sharif, An Iconographic Study.(ed).*
- *Sagiv, Yet. Web Page on Internet, www. Templmount.org*
- *Shlomo, D. Goitein. Jerusalem in the Arab Period: 638-1099 in the Jerusalem Cathedral, studies in the History, Archeology, Geography and Ethnography of the land of Israel, edited by: L. I. Levine, Yad Izzhaq Ben-Zvi Institute, Jerusalem, 1982k.*
- *Al-Tel, Othman Ismael. The First Islamic Conquest of Aelia (Islamic Jerusalem): A Critical Analytical Study of the Early Islamic Historical Narratives and Sources. Al-Maktoum Institute Academic Press, U.K, 2003.*
- *Theophanes. The Chronicle of the Theophanes. An English translation of annimundi 6095 A.D 602-813, translated by: Harry Turtledove, University of Pennsylvania Press, 1982.*
- *Wilkinson, John. Jerusalem under the Rome and Byzantium, 63 B.C-637A.D in al-'Asalī, Kāmīl Jamīl, Jerusalem in History, Scorpion Publishing, Esses, 1989.*

نهاية دولة المماليك
(دراسة تحليلية)

د. إبراهيم حسني صادق ربايعة*

* مشرف أكاديمي متفرغ، منطقة طولكرم التعلمية، جامعة القدس المفتوحة / فلسطين.

ملخص:

تحدثت هذه الدراسة عن أسباب سقوط الدولة المملوكية وخلفية هذا الانهيار الذي لحق بالمماليك الذين كان لهم شأن كبير حظوا به أكثر من قرنين من الزمان، فقد قامت الدراسة – بداية – بالكشف عن الأوضاع الداخلية في الدولة المملوكية من حيث: الإدارة والجيش والسكان – أهل المدن والعربان وأهل الريف وأهل الذمة – وختم هذا الجانب بالتعرف إلى الأوضاع الاقتصادية للدولة المملوكية، كما تناولت الدراسة الأوضاع الخارجية المحيطة بالمماليك، وأثر التطورات الخارجية على استمرار دولة المماليك وبقائها، وقامت الدراسة بتحليل الأسباب التي أطاحت بالمماليك أنفسهم، بوصفهم عائلة سياسية حالهم في ذلك حال بقية العائلات الأخرى في الدول التي منيت بالانهيار والاندثار رغم اختلاف الأمكنة والأزمنة.

Abstract

This study deals with the reasons which caused the collapse of the Mameluke State as well as the collapse on the Mamelukes who had a particular importance for more than 2 decades. Initially, the study addresses the internal circumstances of the State in terms of the army, population: the urban, bedouin , rural and non-Moslems. The study concludes this part by describing the state's economic conditions. On the other side, the study tackles the external conditions which surrounds the Mamelukes along side with the effect of the external developments on the state's continuity and existence.

In addition, the study analyses the causes which caused the overthrow of the Mamelukes themselves being a political family like the other families in the countries which collapsed and seased to exist regadless of the differences in time and place.

مقدمة:

بات معروفا لدى علماء السياسة أن للدولة عمراً زمنياً محدداً تمر فيه، فعندما تنشأ الدولة تبدأ بإعداد كوادرها وتطوير قدراتها في شتى المجالات المتاحة أمامها؛ لتصبح في مصاف الدول العظيمة في التاريخ، وعند نقطة معينة ولظروف متعددة يبدأ المنحنى البياني لها بالانحدار؛ فتدخل في متغيرات تؤدي إلى تراجعها، ومن ثم زوالها عن الوجود، من هنا، نجد أن عوامل كثيرة تؤثر في توجيه التاريخ وتشكيل الجماعات والعائلات السياسية، فتظهر هذه العوامل وكأنها تسيطر على اتجاهات الناس، وربما يطغى بعضها على بعضها الآخر حتى يصبغ ذلك العصر بلونها ويحمل سماتها، فكان العنصر الديني في العصور الوسطى العنصر الرئيس في تشكل الدول والجماعات، بينما تعد الرأسمالية الاقتصادية في الأيام الحاضرة الإطار الرئيس في بناء الجماعات وتشكل الدول، ولا يمكن أن تقوم عملية التغيير على عامل واحدٍ، فالقادة مثلاً، أصحاب الإنجازات لشعوبهم من أمثال صلاح الدين ونابليون ما هم إلاّ نتيجةٌ مجموعة عوامل طبيعية واجتماعية واقتصادية وسياسية تضافرت لتكوين هذا الجسم الشاب.

لقد جعل المختصّون في علم الحضارات هذه الاعتبارات معياراً دقيقاً يعتمد عليه عند دراسة أحوال الدول عبر التاريخ، وأنموذجاً تنسج على منواله دراسات مقارنةٍ لدول أخرى، ولنا أن ننهل من حياض التاريخ البشري عبراً ودروساً، فالتجربة التاريخية أمدتنا بأمثلة كثيرة عن الدول البائدة، كانت أسباب زوالها متقاربة بصرف النظر عن معايير وجودها شرقية كانت أَم غربية، لكن المتغيرات لا ترحمها إذا غفلت ساعة، وتلكأت عن أداء مهماتها، وتقوقعت على نفسها، فالهلاك- لا محالة- مصيرها.

تقوم هذه الدراسة بتحليل الخلفيات التي أدت إلى انهيار الدولة المملوكية بعد أن كانت تراوح مكانها يوماً من الأيام، معتمدة على إجراءات المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعمد إلى تحليل الأوضاع العامة، والدوافع التي أدت إلى انهيارها بعد أن استمرت في حكم مصر وبلاد الشام من سنة٦٤٨هـ-٩٢٢هـ/ ١٢٥٠-١٥١٧م، وسوف تبدأ الدراسة خطوات التحليل بإلقاء الضوء على التحديات الداخلية منها والخارجية، التي سبقت ورافقت الحرب الفاصلة مع العثمانيين، أما المادة العلمية فقد عكفت الدراسة على سبر أعماق المصادر التاريخية التي صنفها أهل ذلك العصر، ووصفوا بها تلك الحقبة الحرجة في العلاقات الإسلامية الإسلامية. حيث تبلور في ذلك العصر واقع حضاري، ومستجدات أثرت على المنطقة المقصودة من ذلك النزاع لقرون عدة قادمة.

كما أنه يقتضي التنويه ابتداءً، أنه بات من المألوف عند دراسة انهيار دولة المماليك إرجاع المؤرخين الهزيمة الكبيرة في مرج دابق إلى أسباب مباشرة، وغفلوا عن إرجاع هذه الهزيمة أو هذا الانهيار إلى أسباب غير مباشرة، توصف بأنها عملية تراكمية طويلة الأثر على معظم مناحي الحياة المملوكية، وهي التي كانت وراء ظهور تلك الأسباب من خيانة وغيرها، فجعلت من السهل وجود شخص كخاير بك الذي خان جنده وأبناء جلدته، وجعلته ينضم إلى معسكر الأعداء دون تحرج، من هنا يمكن إعادة خلفية السقوط وأسبابها التاريخية غير المباشرة إلى تفاقم الأزمات الداخلية والخارجية الملقاة على كاهل الدولة المملوكية، والتي أفقدتها السيطرة على المؤسسات الإدارية والاقتصادية الفاعلة في ذلك العصر.

الأوضاع الداخلية:

بداية، عندما نتناول الناحية الداخلية بالدراسة والتحليل نبدأ برأس الهرم الإداري المملوكي، وهو السلطان، فقد استلم السلطنة في أواخر عهدها مماليك ليس لهم دراية بمدخلات السياسة ومخرجاتها، وكانوا قليلي الخبرة في العمل العسكري، ومنهم الأميّ الذي لا يقرأ ولا يكتب، وكان شغلهم الشاغل اللهو والمجون والترف، والمبالغة في المراسيم التي تظهر هيبة السلطان وعظمته في المواكب والمناسبات والأعياد وعند الخروج إلى الحرب، كما شُغِف بعضهم في التلذذ بقتل الناس، وسلب أموالهم وهوان هتك أعراضهم، وخير مثال على ذلك السلطان محمد بن قايتباي(٩٠٤هـ/ ١٤٩٨م) الذي شغلته أمور الدنيا من ترف وجمع الأموال وغيرها، ودفعته حماقاته لارتكاب أخطاء خطيرة أثرت على مكانته داخلياً وخارجياً.

كما أن كثرة ظاهرة الانقلابات السلطانية، أفضت إلى تقليل هيبة السلاطين، فلو أخذنا المرحلة الأخيرة من عهد الدولة المملوكية، لوجدنا أنه خلال أشهر قليلة تبدل عدد من السلاطين، فبعد السلطان قايتباي تولى ابنه بعد وفاته بيوم واحد، واستمر في السلطنة ستة شهور، ثم جاء الملك الأشرف قانصوة مملوك قايتباي، إذ حكم أحد عشر يوماً، ثم عاد محمد بن قايتباي وحكم سنة ونصف، واستمرت الانقلابات حتى جاء السلطان قانصوة الغوري.

والداعي الثاني الذي أدى إلى تقليل هيبة السلاطين أنهم سمحوا للنواب والأمراء في أن يمارسوا بعض الصلاحيات السلطانية حسب أهوائهم، لكي لا يعترضهم عارض في لهوهم، مما أوجد ذلك هامشاً كبيراً من الصلاحيات للأمراء، استطاعوا به أن ينافسوا السلاطين،

ويتجرؤوا عليهم.

وظهر التجرؤ على الطقوس السلطانية في استخفاف الأمراء (القرانيص) وأرباب السيوف بالمراسيم الصادرة عن الدواوين السلطانية، والتي أصبحت تحت طائلهم، وغير ملزمة لهم، فمنهم من عمل بها، ومنهم من ردَّها لا لشيء سوى أنها تتعارض مع مصالحهم حتى لو أريد بها الصلاح، ومثال ذلك ما قام به السلطان المملوكي في سنة ٩٠٦هـ/ ١٥٠٠م، إذ رفع العقوبات والغرامات التي كانت تفرض على المناطق التي تُرتكب فيها جرائم، وفرضت- فقط- على الفاعلين، لكن الأمراء والنواب رفضوا ذلك مفضلين السير على ما اعتادوا عليه من العرف القديم.

وكان من سوء طالع السلاطين أن الأمراء قبضوا على ناصية الأمور كلها، وزاحموا السلطان في الإدارة والمُلك، وتصرفوا بأموال الدولة دون رقيب، ومن الأمور التي تعد من ضروب المهانة والاستخفاف بالسلطان، تجرؤ نواب السلطنة على مقام السلطان، كقيامهم بعقد مراسيم وسنن مقصورة على السلاطين، فقد قام أحد نوابه بدمشق سنة٩٠٥هـ/ ١٤٩٩م بالصلاة بالمقصورة الكائنة بالمسجد الأموي، والتي لا يصلي فيها إلا السلطان.

ومن أمثلة تجرؤ الأمراء أيضاً تدخل مقدمي الألوف في شؤون السلطان، فكثيرة هي المواقف التي لم تكن صادرة عن السلطان، بل صدرت بمشورة حاشيته النافذة من حوله أو من الأجناد، وهذا يعد أمراً قاتلاً لرأس الدولة، ولعل سبب ذلك أن السلطان يبقى مهزوز الشخصية أمام حفنة من الأمراء الذين وفروا له سبل السلطنة، وهذا يعدّ أساس إشكال الإدارة في الدولة المملوكية، بمعنى آخر أن أمر السلطنة يحيط بها هالة من الشكوك والدسائس والحيل والمكر، الأمر الذي ينتهي- عادة- بمقتل السلطان أو الأمراء من حوله.

كما اتسمت الإدارة في هذه الفترة من الحكم بظاهرة انتزاع بعض الملكيات الشخصية، إذ أقدم السلطان قانصوى الغوري - قتيل معركة مرج دابق- على إبطال الميراث الشرعي، وعمل على تحويل تركة الميت إلى السلطان ليبقى ورثته فقراء لا معيل لهم، وقد عدَّ ذلك تعدياً على الحرية الشخصية في التملك من جهة، وارتكاب أعمال مخالفة لما جاء في الكتاب الكريم والسنة الشريفة من جهة أخرى، مما أدى إلى وجود عدم الثقة بالسلطان، وأصبح السكان على مختلف فئاتهم يتمنون زوال حكمه؛ لأنه تطاول على أمور دينهم ودنياهم.

كما وقع السلطان قانصوة الغوري في معضلة تفخيم الذات، وقد ظهر ذلك عند مروره بالمدن الواقعة على طريق مرج دابق، فتعالى على أهلها، ولم يرفع عنهم المظالم التي فرضها عماله بل زاد فيها، ولم يقم بما قام به أسلافه من السلاطين عند عبوره الشام، كذلك اقتنع أن

جيشه لا يقوى عليه أحد، خاصة بعد أن حقق بعض الانتصارات على جيرانه من الدول، فدفعه ذلك إلى فتح أكثر من جبهة في آن واحدٍ، ففي الوقت الذي كان جيشه مشغولاً بمطاردة الخطر البرتغالي الذي هدد الموانئ الجنوبية للجزيرة العربية، كان الغوري يعد جنده لمحاربة السلطان سليم العثماني، وهذه أخطاء فادحة في عُرف القيادات الواقعية، فكان الأجدر به أن يجمع قواه ليستأصل الأخطار المحدقة حوله، واحداً تلو الآخر، فثمة قادة كبار قاموا بمثل ما قام به، فدفعوا حياتهم ومستقبل دولتهم ثمناً لذلك.

كذلك كانت قراراته الاستراتجية مبنية على الظن لا على خططٍ علمية؛ إذ اعتمد الغوري في بعض أحكامه المصيرية على المنجمين وتوقعاتهم، حيث لم يتعامل مع الأحداث بواقعية يستطيع من خلالها معرفة عدوه من صديقه، وقد وصف لنا مؤرخو ذلك العصر أن حاشية الغوري كانت توجهه إلى خاير بك الذي فاحت منه علامات الخيانة، لكنه رفض هذه النصائح؛ لقناعته بما قال له المنجم بأن دولته ستنتهي على يد شخص يبدأ اسمه بحرف السين، وهو نائب الشام سيباي. من هنا، يكون السلطان قانصوى قد أهمل تعقب عيون السلطان العثماني داخل جيشه من الأمراء، هذا من جهة، ولم يخطر على باله يوماً أن من سيقضي عليه هو سليم العثماني من جهة أخرى، لقناعة الغوري باستحالة ذلك.

الجيش المملوكي:

لقد تبين أن للجيش المملوكي دوراً كبيراً في تراجع أداء دولتهم، ويعود ذلك إلى جملة من الاعتبارات، في مقدمتها: عدم التجانس والتآلف بين العساكر المملوكية لوجود فوارق اجتماعية واقتصادية بينهم، فهناك فرق الفرسان التي يتولاها المماليك وحدهم، حيث المال الوفير والإقطاعات الواسعة، والمكانة المرموقة التي لا يجوز أن يحظى بها من هو دون ذلك، أما فرقة المشاة فينخرط بها عامة السكان من أهل المدن والفلاحين والعربان، ويقع تجهيزهم للحرب على كاهل المناطق التي يخرجون منها. إن هذا الواقع – في اختلاف الرتب والامتيازات في الجيش المملوكي – جعل الواحد منهم يتمنى هلاك الآخر، وقد تجلى هذا الخلاف في الموقعة التي حسمت أمرهم، وهي مرج دابق، فقد قال ابن زنبل عن معسكر الغوري: " فكان العسكر كله مختلفاً في بعضه، مفسود النية، ليس له رأي يرجعون إليه، ولا تدبير يقفون عليه، بل كل من تكلم كلاماً يقول الآخر ضده ".

وزاد من انهيار قوتهم العسكرية شدة التنافس السلبي بين أفراد الفرقة الواحدة؛ لاختلاف أصولهم ومنابتهم، فالمماليك الذين يشكلون عصب الجيش المملوكي اختلفوا في قضية توزيع

رتبهم العسكرية بناءً على أصولهم الجغرافية، فهناك المماليك الجراكسة والأتراك والإفرنج والعبيد السودان، وهناك أصحاب الرتب العالية كالقرانيص والجلبان والترابي وأولاد الناس، وقد ظهرت هذه العناصر بفعل التطور الديمغرافي والحضاري داخل المجتمع المملوكي. من هنا، تعد هذه الظاهرة المستشرية في الجيش المملوكي قد ولدت الدسائس والمكائد الكفيلة بهزيمتهم حتى لو كان من قابلهم أقل شأناً وعُدة.

وقد زاد الأمر صعوبة عندما لم تستطع الدولة ضبط أمر تجارة الرقيق، فكان وراء الزيادة الملحوظة في عدد المماليك الجلبان - خاصة في النصف الثاني من القرن التاسع الهجري - عواقب وخيمة على مناحي الحياة في الدولة المملوكية من وجوه عدة، منها: أن المماليك الأجلاب يتم استقدامهم من بلادهم، وهم كبار السن تشربوا مفاهيم المجتمع الذي ترعرعوا فيه، فكان من الصعب عليهم تبديله، وهم بحاجة إلى وقت وجهد كبيرين ليتأقلموا مع المجتمع الجديد، وقد صور لنا ابن تغري بردي حال البلاد المصرية بسبب ظلم الأجلاب وجورهم الذي لم يستثن أحداً حتى الأمراء والأجناد، ويبدو أن السلطان الذي استجلبهم وقع تحت مطالبهم، ومن وجهٍ آخر، كان لهم شوكة كبيرة أمام السلاطين والأمراء، فهناك مقولة كانت شائعة تظهر مدى تجبرهم، وهي: " أن من تعرض لأجناد الحلقة زالت دولته ".

كما يمكن أن نستنتج وجهاً ثالثاً يظهر فساد الجيش يتمثل في اختيار الجند النظامية أصحاب الإقطاعات، التي عرفت بأجناد الحلقة حيث لم يراعَ عند اختيار أعضائها العرف القديم المتبع، فقد دخلها أصحاب الوظائف والصنائع وغيرهم ممن ليس لهم دراية بأمور الفروسية والقتال من أجل الحصول على الإقطاع.

أما علاقة الجيش المملوكي بالسكان المحليين فنجدها سيئة في ظل الانتهاكات المتكررة التي شبهوها بممارسات جيوش الأعداء، ومن ذلك، أنه لم ترحب أية مدينة إسلامية عند مرور الجحافل المملوكية منها أو من إقليمها، لما عُرِفَ عنهم النهب والسلب وإهلاك الحرث والنسل.

كما أن المماليك أنفسهم والسلطان كانوا يدركون مدى الحقد الدفين في عقول رعايا الأقاليم وأسبابه، ويعلمون أن لا مأمن لهم بين رعاياهم، وكان مصير آخر سلاطين هذه الدولة طومان باي خير شاهدٍ على ما خلصت إليه الفكرة، إذ سلّمه حسن بن مرعي- الذي كان على علاقة ود وصحبة معه- للسلطان سليم متناسياً ما قد سلف، ويبدو أن التجربة الصعبة التي مرَّ بها أهل البلاد مع المماليك لا تمحوها علاقة حسنة هنا وهناك، فالقتل والنهب، وأسر الأطفال والنساء خطوط حمر لا ينبغي تجاوزها، وإذا حدثت لهم حفظوها لفاعلها حتى

يثأروا انتقاماً لها .

ومما أضعف الروح العسكرية لدى العسكر المملوكي، زيادة الرواتب المخصصة لتجهيز الفارس المملوكي للحرب، وقد بدا ذلك واضحاً عند خروجه في معركة مرج دابق، فمن ناحية أرهق ميزانية الدولة، وزاد أعباءها أضعافاً مضاعفة، ومن ناحية أخرى، ظهر مماليك السلطان وكأنهم خارجون في نزهة في أحد الأقاليم .

نستنتج من هذه المسلكيات التي مارسها الجيش المملوكي زوال الروح العسكرية المنبثقة من الشريعة الإسلامية التي مشى عليها أسلافهم في صدر الإسلام، وكذلك عدم انضباط سلوك الجيش وانتظامه مما ينم عن تخلف في أسس العمل العسكري، فبعد هذا العمل الطويل في الشؤون العسكرية يفترض أن يكون للجيش نظام صارم يكفل لها الاستمرار، ويحسب له حساب في ذلك العصر .

كما كان التنافس بين أمراء الجيش على السلطنة، وأضحى أمراً قاتلاً حيث التناحر والتخاصم والمكر والاقتتال في دهاليز أمراء المماليك صفة ذلك العصر، وقد عزف بعض الأمراء عن الصعود إلى سدة السلطنة لقناعتهم أن مصيرهم القتل على يد مَن أوصلهم للحكم، وقد ذكرت المصادر أن قانصوى الغوري رفض السلطنة في عام ٩٠١هـ/ ١٤٩٦م، حيث قالت: " . . . . سحبوه وأجلسوه وهو يمتنع من ذلك ويبكي، وحين ألحوا عليه اشترط عليهم ألا يقتلوه" . وقد تجلى أمر هذه الفئة مع آخر سلاطين المماليك طومان باي الذي أجمع عليه الأمراء إلا جانبرد الغزالي هذا الأمير الذي كان يهوى السلطنة، فدبر مؤامرة أفضت إلى هزيمة المماليك في معركة الريدانية، فقد أشار على السلطان طومان باي بأن تبقى المدافع(المكاحل) مغروزة بالرمل مبرراً ذلك للإيقاع بالعثمانيين، وقام بإبلاغ السلطان سليم بهذه الحيلة ليتجنبها، وموقف جانبرد الغزالي هذا يعبر عن ظاهرة مملوكية في ذلك العصر، تتمثل في اعتقاد كل أمير بأنه يمتلك الأحقية في السلطنة دون غيره، والجميع سواسية أمام تجار العبيد، إن هذه الروح التواقة إلى السلطنة جعلتهم إذا زالت دولتهم أن يطلبوها حيث هم، فهذا الغزالي الذي قبض ثمن موقفه مع السلطان سليم بأن أعطي ولاية الشام، فلم يقنع بها، بل طلب السلطنة لنفسه بعد موت السلطان سليم، وقام بثورته على سليمان القانوني لتكون نهايته أسوأ من أقرانه من المماليك .

وقد وصف ابن زنبل هذا التنافس عندما قيَّم العسكر الذي خرج مع السلطان الغوري إلى مرج دابق بقوله: "لم يكن أحد يقول إن هذا العسكر ينكسر أبداً – ولو اجتمع عليه أهل الدنيا – فإنه كان كل واحد من هؤلاء الأمراء يقول في نفسه إنه مقوم بجيش وحده، ولكن لما

اختلفت كلمتهم، وقامت النفوس بعضها من بعض، ولاحوا على بعضهم، كسروا بعضهم جبراً، وكسروا ملكهم قهراً" .

كذلك هناك قناعة راسخة لدى السلطان العثماني مفادها: أن السلطان المملوكي ليس أهلاً بالسياسة. وقد عبر عن ذلك السلطان سليم مستكثراً على مملوك أن يكون سلطاناً على بلادٍ واسعة، وله من الألقاب السامية التي يتفرد بها عن غيره من السلاطين، كسلطان الحرمين وهي ميزة طالما سعى سلاطين عثمان للفوز بها، وقد عبر عن ذلك ما قاله السلطان سليم بقوله: " الغوري وقايتباي كانوا مماليك لنا، أي شيء كان لهم نسبه بالسلطنة، لا تليق السلطنة إلا لنا، لأن أجدادنا سلطان ابن سلطان ابن سلطان إلى سيدنا نوح عليه السلام" . وورد عن سليم كلاماً مشابهاً لطومان باي عندما وقع الأخير بالأسر: " والسلطنة لا تكون ولا تليق إلا برجل يكون آباؤه وأجداده سلاطين، وأنت وقايتباي الذي هو أعظمكم والغوري ما أسماء آبائكم؟ ومن أين لكم السلطنة؟ ومن أين لكم الإمارة؟ كلكم أولاد نصارى، وأنتم مماليك بلا عتاقة حتى بقيتم من قلة عقلكم، وقلة أدبكم تعملون الرجل منكم سلطاناً، ثم تعزلونه وتقتلونه وتطول أيديكم على السلاطين" .

لقد كان السلطان المملوكي غير مُقنع للعثمانيين، فإنه لأمر مثير أن يكون هؤلاء العبيد حكاماً، وهناك من هم مثيل لهم بل يفوقونهم ببعض الصفات والألقاب، لعل هذا الواقع كان المحرك المركزي لسليم في توجهه إلى بلاد الشام ومصر، وما الأسباب الأخرى إلا ذرائع سيقت لإتمام الأمر، وتسويغه أمام العامة والعساكر.

الرعايا

يتشكل المجتمع في الدولة المملوكية من أهل المدن (الحضر)، وأهل القرى(الفلاحين)، والعربان (البدو)، حيث كانت لهم حياتهم الخاصة والمختلفة عن المؤسسة المملوكية، فقد عانى أهل المدن من ويلات حكام المماليك، ففرضوا عليهم الضرائب والغرامات والتكاليف التي لا طاقة لهم بها، فحفلت المصادر بوصف هذا القهر والتعسف الذي طوق سكان المدن المملوكية، ولم يقف الحكام عند هذا الحد بل تجاوزوا كل المحرمات، ففرضوا الضرائب على الأوقاف والترب والمدارس، وتجرأوا على العلماء والصالحين، وحطوا من شأنهم، ويقترب أجل من يطلبُ ديناً من الحكام وأجنادهم، كذلك مؤسسة الأوقاف لاقت نصيبها من ذلك فبيعت الأوقاف بثمن بخس، بعد أن استلمها أناس ليس لهم دراية بالأمور الشرعية، وقد تصادف أن فرض أكثر من ضريبة على السكان في آن واحد من أجل الحرب، أو تعمير

القلاع، أو بناء الجسور والأسوار والمراكب والسفن وغيرها، ففي سنة ٨٩٣هـ/ ١٤٨٨م جمعت الأموال لغرض الخروج لحرب العثمانيين، ورافق ذلك قدوم أحد خاصكية السلطان طالباً الغرامات من أهل دمشق بسبب جرم وقع فيها، وذكر ابن طولون المعاصر لهذا الحدث، أن أعيان المدينة اختفوا عن الأنظار حتى لّا يجتمعوا بالخاصكي، لكي لا يطلب منهم ما هو مفروض على كل محلة من محلات دمشق، حيث كان الخاصكي يستولي على أموال الناس قهراً. وقد يصادف أن يأتي الخاصكية أكثر من مرة في السنة الواحدة، وزاد الأمر سوءاً بعد أن أبعد الحكام حاشيتهم من أصحاب العقل والمشورة والعلماء، وقربوا الأوباش والحرافيش والعصاة، وجعلوهم أصحاب مشورة، فقدموهم على الأعيان.

كما أنهم أجبروا الرعايا على القيام ببعض الأعمال التي ترهقهم، وتفني أعمالهم وأموالهم، ومنها تزيين المدن بالقوة في أي مناسبة تتعلق بالسلطان، كتسلمه مقاليد الحكم أو شفائه من مرض، أو انتصاره على محاربة العربان التي تعيش بين ظهرانيِّهم، فيفرض عليهم الالتزام بتكاليف هذه الزينة، حيث تتوقف تجارتهم مدة سبعة أيام، وفوق هذا كان يفرض عليهم المشاركة في بعض المراسيم مثل دخول الوالي الجديد، فيؤخذ المعنيّون من السكان للاستقبال بصرف النظر عن الظروف المرافقة لذلك كالبرد الشديد الذي يلحق الأذى والمضايقة بهم، مما جعل السكان يلعنون اليوم الذي أصبح فيه المملوك سلطاناً، لقد ضجر السكان من هذه التقاليد الفارغة من المضمون، وأيقنوا أنهم طبقة أقنان تعمل وتتعب والحاكم يأخذ ما يشاء منه دون أدنى حرج، أما المماليك فلم يأخذوا هذا الأمر على محمل الجد، بأن يصلحوا حال السكان، ويرفعوا عن كاهلهم المظالم.

لعل هذه المسلكيات التي قام بها المماليك قد أثرت في البنية الاجتماعية والاقتصادية لأهل المدن، وأصبحت على وشك الانهيار التام، خصوصاً إذا رافق ذلك انتشار الأوبئة الفتاكة بين الحين والآخر، التي مات بسببها الكثير، وأهلك الزرع والضرع، وقد صاحب ذلك ارتفاع الأسعار وقلة السلع، إلى ذلك كان تبرير المماليك لهذه الممارسات على قاعدة الحقوق والواجبات، أن الذي يتطلب من السكان توفير الدعم اللوجستي(المادي)، بينما أنيطت أمور الأمن ومقارعة الأعداء للمماليك.

جملة القول في ذلك، إن هذه السيوف المهجَّجة بأصناف الجور والاستعباد والتعديات على كاهل السكان؛ أوجدت ردَّ فعل سلبي عبر فيه الرعايا عن سخطهم على المماليك عندما استقبلت المدن الإسلامية العساكر العثمانية بالتهليل والترحيب، وزينوا لهم المدن والساحات إيذانا بقدوم عهد جديد.

العربان (البدو)

إن الناظر إلى التاريخ المملوكي يجد ظاهرة داخلية مزمنة عصفت بالدولة المملوكية، إنها القبائل العربية التي تهوى حياة الآباء والأجداد، حياة البداوة بين حل وترحال بحثاً عن الكلأ والماء، تواجد العربان في مختلف أقاليم السلطنة المملوكية، ومنها، بادية الشام، التي كان فيها حراك مستمر للعناصر البدوية الممتدة على طول الخط الصحراوي، وتكمن أهمية هذه المنطقة بأنها نقطة تجمع، ومرور القوافل التجارية، ومواسم الحج التي تعقد في كل عام، ومن أجل حماية الطرق السلطانية التي اعتاد العربان مهاجمتها اعتمد المماليك طرقاً مختلفة للحد من خطرهم وكبح جماحهم، منها: التقرب لهم وإكرامهم ومنحهم الأعطيات والإقطاعات. كذلك شن التجريدات التأديبية العنيفة من قتل ونهب وسلب ما يلبث العربان أن يعاودوا أعمال الشقاوة بقوة نكاية بالمماليك على أفعالهم، وقد ورد أن أكبر مقتلة للحجيج كانت في سنة ٩٠٠هـ/ ١٤٩٥م، إذ لم يعد أحد من حجاج دمشق. ولعل هذا الواقع المحرج للسلطنة وضعها أمام مسؤولياتها في حفظ الأمن والنظام، الذي وصف بانه كان معدوماً بتاتاً خاصة لقوافل الحج، فبالإضافة إلى مئات التجاريد على القبائل البدوية، اعتمد المماليك وسائل أخرى لحل هذه المعضلة الخطيرة، كإعداد فرق عسكرية ترافق القوافل وتحميها من الأهوال، أو أن تدفع مبلغاً من المال للقبائل البدوية حتى لا تعتدي عليها، أو أن تعقد هدنة معهم وفق شروط يقبلها الجميع.

يبدو إن هذه الحلول جميعها لم تصل إلى نتيجة أمام الإصرار والتحدي الذي راود العربان، حتى أن الدولة العثمانية العتيدة لم يكن حالها أحسن من حال المماليك، التي عجزت عن الوصول إلى سُبل يخرجها من هذا الوحل الصحراوي.

كما يظهر أن القسوة في التعامل مع البدو كانت سبباً جوهرياً في استفحال العداء بينهم، فقتل الأطفال وشق بطون النساء، وبيعهم كعبيد في أسواق النخاسة خلق أزمة حقيقية، فعندما حاولت الدولة فرض المركزية على العربان دون مراعاة لمصالحهم تجمعت أسباب الصدام فيما بينهم، فقد خلف ذلك إرادة حديدية لدى العربان جعلتهم يكفرون بكل ما يرتبط بالحكام وأعوانهم، وقد تعزز هذا العداء حتى غدا من شيم العرب، كما عبَّر ابن طولون الذي كان شاهداً على أعمال المماليك، حينما قال: " وفعلَ فيهم(البدو) أفعالاً لا تصدر من أهل الحرب " .

كما أن هذه العمليات العسكرية التي وجهتها السلطنة المملوكية على العربان استهلكت جهداً ووقتاً كبيرين أثرت في فاعلية الدولة، مما جعلها تتراجع أمام الدول الأخرى، فكان

الأجدر بالمماليك أن يستغلوا هذه العناصر لاعتبارات منها: أن القبائل البدوية شريحة من المجتمع لا يستهان بها عدداً وعُدة، وبإمكانها أن تكون سنداً ودرعاً حصيناً للمماليك في أزماتهم، ويمكن إيجاد توازن أخلاقي ووظيفي في الجهاز العسكري الذي كان جلُّه من المماليك الأجلاب. بل نَحَت الدولة المملوكية منحىً آخر مع الرعايا، فشعارها أن ركوب الخيل والفروسية لا يليق إلا بهم، وأما الأهالي من العربان والفلاحين وأهل المدن فليسوا أهلاً لذلك، وقد اقتصرت مشاركتهم في فرق المشاة حيث التعب والمعاناة، إضافة إلى أنهم فرقة أقل شأناً من فرق الفرسان، ويبدو أن ذلك أوجد عدم التزام من جانب هذه العساكر خاصة في الحقبة الأخيرة من عهد الدولة المملوكية، ومثال ذلك ما حصل في الحملة العسكرية عام(٨٩٤هـ/ ١٤٨٩م) على العثمانيين حيث أحجمت جموع العربان عن المشاركة في الحملة هذا من جانب، ومن جاب أخر خلف ذلك شعوراً ناقماً يراود السكان ضد القائمين على دولة المماليك باعتبارهم غريبين عن البلاد، سيطروا عليها في فترة كان فيها فراغ سياسي، ودعموا ذلك بأن أحاطوا أنفسهم بعناصر من أبناء جلدتهم يحرصون عليهم أكثر من غيرهم. ومن أجل إضفاء صبغة شرعية على سلطنتهم اعتمدوا بعض الأحاديث النبوية أساساً لذلك، ومنها: "المسلمون تتكافأ دماؤهم ويسعى بذمتهم أدناهم".

أما الفلاحون فقد عانوا من ضنك العيش الشيء الكثير، ويرجع ذلك إلى جملة من الأسباب، منها: تعرضهم إلى أعمال التعدي وفرض الغرامات المتصاعدة على كاهلهم من قبل رجال الإقطاع وأعوانهم؛ جعلتهم يدفعون جلَّ ما ينتجونه للمماليك، الذين استكثروا عليهم حتى الفتات. وفي موازاة ذلك كانت غزوات البدو المتواصلة على القرى، والمزارع ظاهرة في ذلك العصر، فكان التخريب والسلب والنهب، في ظل ذلك شعر الفلاح أنه واقع بين المطرقة والسندان، فإن سلم من العربان لم يسلم من الحكام، وفوق ذلك الكوارث الطبيعية التي صبت غضبها عليهم؛ فقلة الأمطار ونقص النيل مبشرات على سوء الموسم الزراعي وزاد الأمر صعوبة أنه في بعض السنوات يشتد سقوط الثلج في بعض المناطق التابعة للسلطنة المملوكية، فتتهدم بسببه البيوت وتتكسر الأشجار المثمرة. كل ذلك وغيره كان سبباً للتبدي وهجرة قراهم؛ ليعيشوا حياة التنقل والترحال؛ علها تكون أهون مما هم فيه، وقد وضح لنا المقريزي حجم الخراب الذي لحق بالقرى عندما تحدث عن مسح قرى مصر في منتصف القرن التاسع الهجري، حيث أظهر أن عدد القرى في جميع أنحاء مصر كان (٢١٧٠) قرية، وقد بيَّن هذا التراجع في عدد القرى عندما ذكر أن مجموع ما كان عامراً من قرى مصر في القرن الربع الهجري – أيام الدولة الفاطمية – عشرة ألاف قرية مأهولة، أي ما نسبته خمس القرى

أصبح أثراً بعد عين.

ونختم مناقشة هذا الجزء من البحث بوصف مؤرخ ذلك العصر الشيخ مجير الدين العليمي حين صور حال السلطنة المملوكية في سنة ٩٠٠هـ/ ١٤٩٥م، حيث قال: " وكانت سنة شديدة، كثيرة الفتن والحروب والخُلُف بين الحكام والعسكر في جميع مملكة الإسلام بالديار المصرية والمملكة الشامية والأرض المقدسة " .

أهل الذمة

ما لفت أنظار الباحث في إطار التحولات المتعلقة بنهاية المماليك علو شأن أهل الذمة من نصارى ويهود مقابل إبعاد العلماء وأهل العلم والشريعة، وهذا ليس تعميماً على العصر المملوكي كله، ولكن كان تقدم أهل الذمة واضحاً في بعض الحقب لاسيما أواخر عصر المماليك، وقد أشار إلى ذلك جمهور المؤرخين والرحالة الذين زاروا الشرق الإسلامي في هذا العصر.

فقد استلم اليهود مناصب مهمة كدار ضَرب العملة في دمشق، التي كانت بيد صدقة اليهودي زمن السلطان الغوري، إن تحكم هذه الأقلية بمصير الاقتصاد المملوكي شيء يدعو إلى الدهشة إزاء اللامبالاة التي أظهرها المماليك، حيث عمل هذا اليهودي على سك نقود بغير قيمتها المحددة، مما أفقد العملة المملوكية مصداقيتها أمام الجميع، والغريب أيضاً ظهور اليهود بمواكب أميرية راكبين ومن حولهم المسلمون مشاة، كما حاول اليهود تعزيز وجودهم في القدس الشريف لاسيما أواخر العهد المملوكي، حيث أدرك ذلك أهل القدس من العلماء والأعيان، ومن ذلك ما وقع أيام السلطان قايتباي الذي أمر بضرب قاضي القدس وبعض أعيانها بسبب قضية هدم كنيس اليهود في القدس، ولم يكتف بذلك، بل طلب إعادة إعماره من جديد، وقد فصل العليمي دوافع هذه الحادثة المهمة على المدى القريب والبعيد حيث وقف السلطان إلى جاب اليهود في هذا القضية التي أقر فيها بشرعية قيام أو وجود أول مَعلَم يهودي في العصر الإسلامي على أرض القدس الشريف.

أما النصارى فقد خرجوا عن طورهم فيما كان مسموحاً لهم في أعيادهم ومواسمهم، فلبسوا العمائم الكبيرة على هيئة قضاة الشرع، وأظهروا شعائرهم وصلبانهم في بيت المقدس، التي كان ممنوعة قبل ذلك، كما ضربوا من عارضهم من المسلمين في ذلك، وسبب ذلك عند ابن طولون هو أن ملك الأحباش كسب ثقة السلطان الغوري عندما قدم الهدايا الثمينة، واللافت أنهم سيطروا على بعض الأماكن الإسلامية وعدوها مقدسات مسيحية لاسيما في

القدس الشريف، ومما ينبغي الانتباه إليه في هذا السياق هو أن المسلمين أبدوا استنكارهم لهذه التسهيلات التي منحها السلطان المملوكي لأهل الذمة، التي فيها تعدٍّ على الدين وأهله، وقد علقت مصادر العصر على ذلك: " وأراح البلاد والعباد من حكام السوء مما حلّ بالإسلام والمسلمين".

الأزمة الاقتصاد

إن الخلل في البنية الاقتصادية للدولة المملوكية ظاهرة بارزة في معظم الفترات الزمنية التي حكم فيها المماليك، ويعود سوء الأحول الاقتصادية إلى قلة الأموال الواردة إلى خزينة الدولة بسب خراب الإقطاعات الزراعية، والتلاعب في جباية الضرائب، والتفسخ في عمل المؤسسات الإدارية والدينية لانتشار الرشوة وبيع الوظائف الرسمية كبيرة كانت أم صغيرة، واستنزاف الخزينة السلطانية بسبب الحروب الداخلية والخارجية، وتراجع التجارة الخارجية بفعل الكشوف الجغرافية الجديدة، وعدم استتباب الأمن، وتراجع القطاع الصناعي لاسيما المهن التي لها مردود مادي جيد مثل الحياكة. لقد فتح ذلك الباب أمام المماليك للبحث عن المال بأي طريقة كانت، حتى بيع المناصب الدينية والسياسية، كالقاضي أو المفتي، فكان الشخص من هؤلاء يقدم مبلغاً من المال (البرطيل) إلى النائب أو الأمير المملوكي لكي يمنحه الوظيفة التي يرنو إليها، وهذه الأعمال لها بُعد اقتصادي وديني، فالأول: يُحدث خللاً في طبيعة المعاملات المالية، ويُوجد هامشاً مريحاً أمام أصحابِ المناصب كي يستغلوا وظيفتهم لأغراض مادية بحتة وبغير وجه شرعي، أما البعد الثاني وهو البعد الديني فيتمثل في وصول أشخاص إلى المناصب الشرعية ليسوا أهلاً لها، ويحكمون بآراء المسؤولين.

والراجح أن السبب في ذلك يعود إلى عدم وجود نظام واضح، يضبط جميع المعاملات المالية والتجارية التي شابتها الفوضى والعشوائية القائمة على المصالح الذاتية في غالب الأحيان. ومما يسترعي الانتباه أيضاً الخلل الحاصل في العملة حيث التلاعب والغش فضربت بغير وزنها المقرر مما أفقدها مصداقيتها، ومسَّ الرعايا ضرر كبير جراء ذلك، حيث امتنع التجارعن عرض سلعهم خشية بخسها.

أما السلع التموينية من قمح وشعير ولحم والزيت فأصابها هي الأخرى شحٌّ، وارتفعت أسعارها، فأصبح السكان غير قادرين على شرائها لقلة المال بين أيديهم، ويعود ذلك إلى الأسباب الآتية:

أولاً: سياسة بعض السلاطين والأمراء في احتكار بعض السلع كالتوابل والسكر والزيت،

وإصدار المراسيم القاضية بإجبار السكان على شراء السلع بالأسعار التي يحددونها، وأحياناً يجبر الرعايا على شراء مقدار من السلع سواء أكانوا بحاجة إليها أم لا .

ثانياً: عدم وجود إدارة رسمية ورقابة شديدة من الدولة، تعمل على متابعة أصحاب البضائع الذين يتلاعبون بكمياتها، ليحصلوا على الثمن المناسب لهم، خاصة مع تراجع دور المحتسب الذي أصبح جزءاً من هذا الفساد .

ثالثاً: صعوبة وصول المواد والسلع إلى الأسواق؛ لانعدام الأمن على الطرقات، وتخريب البلاد من قِبل نواب السلطنة لاسيما في أواخر العصر المملوكي .

الأوضاع الخارجية:

عندما يرغب المرءُ في دراسة دولة ما ينبغي أن يتعرف إلى الدول المحيطة بها؛ ليعي طبيعة الظروف المؤثرة فيها بشكل مباشر أو غير مباشر، عاشت الدولة المملوكية في نهاية القرن الخامس عشر، وبداية القرن السادس عشر الميلادي في ظل متغيرات دراماتيكية حلت في العالم آنذاك، أثرت على التوجه العالمي عبر القرون اللاحقة في جميع مجالات الحياة، فقد شهد العالم خلال تلك الحقبة التاريخية مخاضاً صعباً لبداية العصر الحديث والنهضة .

فبعد زوال الدولة البيزنطية في أواسط القرن الخامس عشر الميلادي على يد العثمانيين تبعها في نهاية القرن ذاته اكتشاف العالم الجديد، ثم اكتشاف رأس الرجاء الصالح، ولا يفوت الباحث في هذا المقام التذكير بالتحول الذي طرأ على الجغرافية التاريخية للمسلمين في الأندلس، فقد شهد نهاية هذا القرن زوال آخر إمارة إسلامية في الأندلس، منهية مرحلة طويلة من الحكم الإسلامي في شبه الجزيرة الإيبيرية، ومعلنة بداية جديدة من العلاقات بين المسلمين والأوروبيين قائمة على التفوق الأوربي، وتراجع العرب المسلمين .

يعد ما حدث في الأندلس بمثابة ضربة قوية للمماليك؛ لأنها تعتبر نفسها الراعي الأول لديار الإسلام، فهي حاضنة الخلافة العباسية، وحامية الحرمين الشريفين، ومن يحمل على كاهله هذه المهمات، عليه أن يمنع أي أذى يحل بالمسلمين من أهل الحرب، لكن المماليك أدركوا بعد حين أنهم يفتقرون إلى الوسائل التي تكفل لهم تحقيق هذه المهمات، وأنهم -لامناص- سيلاقون المصير الذي حل بغرناطة ولو بعد حين .

كذلك كان للتطور الحضاري الهائل الحاصل في الغرب أثر واضح على الجانب الاقتصادي لدولة المماليك، وتمثل ذلك باكتشاف رأس الرجاء الصالح الذي أخذ به الغرب دور الوسطاء التجاريين بدلاً من المماليك، مما أدى إلى تقليل العوائد المالية على الاقتصاد المملوكي

والتي كانت لها بالغ الأهمية في تغطية النفقات الكبيرة التي تلقى على عاتق الدولة، حيث أصبحت الدول الغربية تنقل بضاعتها من جنوب شرق آسيا عبر الطريق الجديدة دون المرور بأرض العرب، وترتب على هذا الأمر أعباء مالية ضخمة، كما رافق ذلك تراجع الواردات من ضرائب وغيرها بسبب العوامل الطبيعية والبشرية الآنفة الذكر، من هنا نجد أن الكساد التجاري الحاصل شكَّل ضربة قاصمة للبنية الاقتصادية المملوكية.

كما كان لاكتشاف الغرب هذه الطريق الجديدة آثار عسكرية، فقد وصل الأسطول العسكري البرتغالي إلى موانئ بحر العرب والبحر الأحمر حتى الهند، لإيجاد قواعد دائمة تؤمن طرقهم التجارية الجديدة، وفي ظل هذا التصعيد الخطير والتواجد الغريب الذي أصبح فيه المماليك أمام واقع جديد لم يألفوه، فقد اعتاد المسلمون على مواجهة الافرنج من البحر المتوسط جهة الغرب، أما أن يأتوا من الشرق فكان أمراً لم يألفوه، وقد اضطر المماليك أن يواجهوا البرتغاليين في معارك بحرية قرب موانئ الحجاز. كذلك أصبح البحر المتوسط غير آمن لهم، فقد تعرضت سفنهم إلى النهب مرات عديدة.

ولرسم صورة واضحة للأوضاع في هذه الحقبة لا مناص من أن نذكر أن الغرب الأوربي بدأ يشهد صحوة مادية عظيمة عصفت في مختلف الجوانب الحياتية للمجتمع الأوربي، تاركة وراءها عصر الظلام والتخلف ونازعة ثياب العصور الوسطى بكل ما حملته من ويلات ونكبات لأصحابها.

العلاقة المملوكية العثمانية

اتسمت العلاقة بين الدولتين بطابع الحذر والهدوء تخللها مجموعة من المنغصات هنا وهناك بفعل الاحتكاك الناتج عن الجوار، أو بفعل العوامل الإقليمية الناتجة عن التنافس المستمر بين الدول الكبرى في ذلك العصر. وحتى نعي حقيقة النتائج التي ظهرت بفعل الصراع الفاصل بينهما، المؤدي إلى نهاية المماليك واندراس دولتهم، علينا أن نتعرف إلى النظام الذي حكم هاتين الدولتين وكيف وصلت الأمور بينهم إلى حالة كسر العظم الذي لا شفاء بعده، علماً أن الجوار بينهما كان لعقود عديدة خلت.

فقد دان كل من العثمانيين والمماليك بدين الإسلام وعلى مذهب أهل الجماعة السنة، وقد عرفت المذاهب السنية الأربعة فيهما، لكن كان الاختلاف بينهما في تقديم أحد المذاهب على غيره، ففي الدولة المملوكية تقدم القاضي الشافعي على المذهب الحنفي والمالكي والحنبلي، وفرض للشافعي أربعة نواب وللآخرين إثنان. في حين كان التقدم عند العثمانيين للمذهب

الحنفي، ويذكر أن موضوع المذاهب في ذلك العصر كان ظاهرة عامة بين العلماء والمشتغلين فيه، وقد صنفت الكتب وعقدت حلقات الدرس في المساجد والمدارس لتدريس هذه المذاهب لمريديها ليسيروا عليها، علماً أنه لا يوجد اختلاف جوهري بين المذاهب آنفة الذكر، إلا أنه وصل الأمر إلى حد التعصب أو التزمت في بعض القضايا، حتى أنه كان لكل جماعة إمامهم الخاص، وقاضٍ يتحاكمون أمامه على مذهبهم الذي هم عليه.

وقد جاءً هذا الاختلاف بين الدول المملوكية والعثمانية من باب الاستقلالية والتميز وحتى لا يكون أحدهم تابعاً للآخر، من حيث أخذ القرارات التي تتعلق بالشرع، وبقضايا إفتاء أخرى تتناول أموراً مستجدة يقتضيها التطور الحاصل في جسم الدولة الإسلامية في ذلك العصر.

كما أن نشأتهم متقاربة، فهم غرباء عن الأرضِ التي أقاموا فيها دولتهم، وتشابهوا بالنظام الإداري والعسكري، ففي مصر كان الجند عبيداً يباعون ويشترون، لكنهم تدرجوا في الجندية إلى أن وصلوا إلى مناصب الإدارة والريادة، فكان منهم السلاطين والأمراء الكبار، والعثمانيون اعتمد عسكرهم على فرق الإنكشارية التي شكلت من أولاد النصارى، الذين أخذوا من البلاد المفتوحة، لكن الاختلاف كان بصفة التمليك، فعند المماليك يحق للأمراء شراء ما يريدون من المماليك، أما العثمانيون فإن التمليك يكون للسلطان فقط.

ومن الأمور التي عكرت صفو العلاقات بين الدولتين، إيواء الخارجين عن النظام، فقد حدث أن قام السلطان الأشرف قايتباي بتوفير ملجأ للأمير محمد جم ابن السلطان مراد بن محمد بن محمد بن عثمان المعروف بالجمجمة شقيق السلطان بايزيد من أبيه، وكانت وفاة أبيه في ربيع ثاني ٨٨٦هـ/ ١٤٨١م وكان جم قد رفض التنازل عن السلطنة؛ لاعتقاده بأنه أحق بالسلطنة من أخيه، وكان ذلك بدعم أمه التي ساندته في هذا الأمر، وقد وصف لنا المؤرخ المعاصر أنه عندما ذكر قدوم محمد جم إلى دمشق جُهِّزَ له استقبال حافل يليق به، وقد اعتبر ذلك تعدياً صريحا على شخص السلطان بايزيد؛ لأن منح تشريفات سلطانية لأخيه الفار من قِبل دولة أخرى ينبئ بقطع العلاقات الدبلوماسية، وإعلان الحرب، ويذكر أن قايتباي بعث إلى عماله في المدن الواقعة على طريق جم بإكرامه واستقباله ومنحه امتيازات لا تمنح إلا للملوك، وعندما وصل القاهرة رحب به السلطان، وأكرمه أحسن إكرام، ووفر له سبل الراحة في الحج ذهاباً وإياباً، ولم يكتفِ بذلك، بل جهزه خير تجهيز للخروج إلى ملاقاة أخيه بايزيد.

يعد ذلك وقوفاً صريحاً من السلطان قايتباي في وجه بايزيد، وقد تأكدت العداوة عندما

لم يبعث السلطان المملوكي برقيات التهنئة والتبريك إلى السلطان العثماني الجديد بايزيد، ولم يبعث التعازي بوفاة والدة السلطان، يذكر أن مثل هذه المراسلات كانت تذكرها المصادر المعاصرة، لكن لم تصلنا أي أشارة من مصدر ما عن حصول هذه المراسلات، بل على العكس من ذلك فقد أشار ابن طولون بعدم حدوثها.

لقد كانت هذه الحادثة أول احتكاك مباشر وحقيقي بين آل عثمان والمماليك، فبدأت تتضح معالم هذا الموقف في سياسات الدولتين المستقبلية التي بنيت على الندية في التعامل، بصرف النظر عن تقارب الأنظمة في الدولتين، أي أنها رسمت استراتيجية مستقبلية حددت من خلالها العلاقات، وأرضية التعامل فيما بينهما. من خلال ما سبق عرضه، يظهر أن موضوع السيادة والسيطرة والنفوذ هو المحرك الرئيس لبدء التصادم وتضارب المصالح واستشعار الأخطار.

من جهة أخرى، نجد أن العثمانيين تأثروا بالتطور الحاصل في الغرب بفعل الاحتكاك المباشر مع الأوربيين، والحراك السياسي والعسكري، فقد كانت الدولة العثمانية تعيش في أحسن أحوالها، وأبهى أوقاتها من التوسع والتقدم على حساب الدول المجاورة، فبنت أمبراطورية مترامية الأطراف، يحسب لها حساب في الشرق والغرب. أما الدولة المملوكية فقد وقفت موقفاً سلبياً في معظم مراحلها من التطور التكنولوجي الحاصل في العالم، والذي يعد سبباً آخر للانكماش والزوال، فأدارت ظهرها للتغير، واعتبرت ما تملكه من وسائل كفيلة بأن تحقق مصالحها العليا دون النظر إلى ما بيد الآخرين، وقد ظهرت هذه السياسة في الحادثة التي ذكرها ابن زنبل والتي روى فيها ما قاله الرجل المغربي عندما عرض على المماليك سلاح البندقية النارية التي استعملها الغرب الأوربي سلاحاً عسكرياً رئيساً، حيث أصبح الفارس والفروسية شيئاً قديماً من التاريخ غير صالح في زمانهم، فكان ردهم سلبياً على هذا الموضوع، حيث تباهوا بفروسيتهم رافضين التسلح بالبنادق.

وهكذا بدا واضحاً أن العساكر العثمانية بتجهيزاتها العسكرية الحديثة منتصرة لا محالة، حيث وصفت المصادر المعاصرة هذا الجيش بأنه على درجة عالية من النظام بشكل أدهش الناس في ذلك الزمان، إلى جانب الوسائل الحربية المتقدمة، والتي يفتقر إليها الجيش المملوكي، فلا حيلة للفارس المملوكي اليوم أمام المدافع والبنادق التي إن ضُربت حرقت حيث حلت.

الدولة الصفوية والمماليك:

عودة إلى الشرق، فهذا الشاه إسماعيل الصفوي أخضع البلاد الشرقية له، وبدأ بطرق أبواب المماليك، عند ذلك وجد المماليك أنفسهم في موقف لا يحسدون عليه، فمن فوضى

داخلية عارمة إلى تهديدات خارجية جمَّة، وانتكاسات هنا وهناك، حتى مواسم الحج لم يستطيعوا تنظيمها لسنوات عدة، لكن ذلك لا يمنعهم من حزم أمرهم ليكونوا بحجم المسؤولية الملقاة عليهم، فهذا الشاه مسَّ دعامتين رئيستين منحتا المماليك الصبغة الدينية لسلطانهم، الأولى: أنها راعية المذهب السني الذي تعرض أهله إلى التطهير المذهبي على يد الصفوي اسماعيل حيث لم يحرك المماليك ساكناً إزاء ذلك، وقد اقتصر دورهم على استقبال الفارين من وجه الصفوي، الثانية: حامية الحرمين الشريفين ميزة انفردت بها عن باقي السلاطين. حيث جرت العادة أن تكسى الكعبة في كل عام على نفقة السلطان المملوكي، لكن شاه إيران أراد أن ينزع هذه الصفة عنهم ويحظى بها، ويكون صاحب السبق في ذلك لما لها من تقدير في العالم الإسلامي واحترام.

وفي ضوء ذلك كان رد الدولة المملوكية على هذه التهديدات ضعيفاً بعد أن وقع في قلبهم الرعب حيث أرسلت رسائل المصالحة والتهدئة، وحملوا للصفوي الهدايا النفيسة، أما الصفوي فقد حملت رسائله طابع التحدي والحرب، ومما جاء في رسالة الصفوي للمماليك شعراً:

السيف والخنجر ريحاننا أفٍّ على النرجس والآسِ

شرابنا دماءُ أعدائنا وكأسنا جمجمةُ الرأسِ

أما جواب السلطان الغوري، فكان:

العلمُ والحلم ريحاننا والجود والإحسانُ للناس

شمسنا العدلُ لكل الورى مع شدةِ القوةِ والبأس

شرابنا الذكرُ وكأس التقى أف على جمجمة الرأسِ

لعل هذا الموقف كان الدافع الأساسي والمحرك لسليم العثماني في التحرك على المماليك للفوز بسيادة العالم الإسلامي، ولقب الحامي للحرمين الشريفين قبل أن يسبقه لها الصفوي إسماعيل، لكن ما نخلص به في هذه الدراسة هو أن أخطاءً ما في السياسة الخارجية للدولة المملوكية جعلتها تدفع ثمناً مهولاً لم تتوقعه يوماً من الأيام.

الخاتمة:

قبعت الدولة المملوكية في دهليز من دهاليز العصور الوسطى المظلمة، والخالي من النوافذ والأبواب، حيث لا سبل لها في الخروج منه، فإن معيار بقاء المجتمعات وتطورها ليس بعدد المواليد، إنما بدناميكية الحياة ومستوى التطور التكنولوجي وارتفاع مستوى الإنتاجية، وما رفض ما جاء به المغربي عن البارود خير دليل على هذا التقوقع الرافض لكل سبل التغير الذي أثر على مناطق متعددة في العالم، فأصبحت محوطة بدول قوية وفتية آخذة بالاتساع، كالعثمانية في الشمال وأوروبا في الغرب، والصفوية في الشرق.

إن الدول تحمل بذور فنائها في تأسيسها، فالدولة العسكرية بنظامها ومؤسساتها وإدارتها، وحتى قيامها لا تخلق علاقة جيدة بين الحاكم والمحكوم، وإن وجدت فهي علاقة سطحية؛ أي أن هذا النظام لم يستشر الناس ولم يطلب منهم أن يسألوه، بالتالي يؤدي هذا الحكم إلى حالة من الصراع بين الراعي والرعية.

ويبدو أن تخلخل النظام الداخلي للمجتمع المملوكي بكل فئاته من جهة، وتزايد أطماع القوى الفتية المحيطة للسيطرة على السلطنة المملوكية من جهة أخرى، قد ساعد على تفكك أوصالها، وعجَّل في زوال ملكها.

إن محاولات الإصلاح التي قام بها بعض السلاطين لتقوية دولتهم، لم تستطع أن تخرجها من الضعف الذي أصابها، ولا أن تستأصل عوامله التي كانت أعمق من أن تصوَّب بتلك المبادرات السطحية السريعة، فالسلاطين الذين توالوا على السلطنة ضعاف الشخصية والسند، والجيش الذي هو العماد الأساسي في كيان الدولة فسد نظامه وسار نحو الانحلال، وأرهقت ممارساتهم قوة الدولة واستنفذت ميزانيتها، والسكان أصبحوا في واد والحكام في واد آخر.

أخيراً، إن المجتمعات ترنو إلى التغير والتغيير، فما حلّ بالدولة العثمانية طوال الفترة الزمنية التي حكمتها، أدى إلى تراكمات ضخمة بفعل الاحتكاك الطويل والمباشر مع السكان والدول المجاورة الذي طغت فيه الآثار السلبية على الإيجابية، ومن المعروف أن الأمم عند الأزمات عادة ما تذكر السلبيات من قتل وتشريد ونهب وسلب وفناء النسل والضرع، متناسية الأفعال الحميدة التي قدمتها الدولة، مما يضع السكان في واقع يألفون به زوال دولتهم، ويقفون مع من يخلصهم منها حتى لو كان عدواً لهم، فيقاتلون معه، وفي أحسن الأوضاع لا يتعاطفون معها، ولا يأسفون على زوالها حيث لا رجعة لها بعد اليوم.

قائمة المصادر والمراجع:

- المصادر:

١- ابن إياس، أبو البركات محمد بن أحمد (٩٣٠هـ/ ١٥٢٣م)، بدائع الزهور في وقائع الدهور، ج٥، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، ١٩٨٣م.
٢- ابن الجيعان، شرف الدين يحيى بن المقر بن الجيعان(ت٨٨٥هـ/ ١٤٨٠م)، التحفة السنية باسماء البلاد المصرية، بولاق، ١٣١٦هـ/ ١٨٩٨م.
٣- ابن بطوطة، أبو عبد الله محمد بن إبراهيم اللواتي (ت٧٧٩هـ/ ١٣٧٧م)، تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الاسفار.
٤- ابن حجر، شهاب الدين أحمد ابن حجر العسقلاني(ت٨٥٢هـ/ ١٤٤٨م)، أنباء الغمر بأبناء العمر، ج٢، تحقيق حسن حبشي، القاهرة، ١٩٦٩-١٩٧١م.
٥- ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المحاسن يوسف(ت٨٧٣هـ/ ١٤٦٩م)، النجوم الزاهر في ملوك مصر والقاهرة، ج١٦، تحقيق، جمال الدين الشيال وفهيم محمد شلتوت، ١٩٩٢م.
إغاثة الأمة بكشف الغمة، نشره، محمد زياده وجمال الدين الشيال، القاهرة، ١٩٤٠م.
منتخبات من حوادث الدهور في مدى الأيام والشهور، ج٤، كاليفورنيا ١٩٣٠م.
حوادث الدهور في مدى الأيام والشهور، ج٣، كاليفورنيا، ١٩٣٢م.
٦- التلمساني، أحمد بن محمد المقري التلمساني، ، نفح الطيب من غُصن الأندلس الرطيب، تحقيق، يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيرت، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.
٧- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان(ت٧٤٨هـ/ ١٣٤٧م)، العبر في خبر من عبر، ج٢، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٧م.
٨- ابن زنبل، أحمد الرمال(ت٩٦٠هـ/ ١٥٥٥م)، آخر المماليك أو وقعة السلطان الغوري مع سليم العثماني، تحقيق، عبد المنعم عامر، إشراف، عبد الرحمن عبد الله الشيخ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨م.
٩- السبكي، تاج الدين بن تقي الدين(٧٧١هـ/ ١٣٧٠م)، معيد النعم ومبيد النقم، تحقيق محمد النجار، دار الكتاب العربي، مصر، ١٩٤٨م.
١٠- السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن بن محمد (ت٩٠٢هـ/ ١٤٩٧م)، الضوء اللامع في أعيان القرن التاسع، بيروت، (د،ت).

١١- السلاوي، أبو العباس أحمد بن خالد الناصري، السلاوي، الاستقصاء لأخبار دول المغرب الأقصى، ج٤ الدار البيضاء، المغرب، ١٩٥٥م.
١٢- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت٩١١هـ/ ١٥٠٦م)، حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، ج٢، ١٣٢٧هـ.
١٣- ابن شاهين، غرس الدين خليل، زبدة كشف الممالك وبيان الطرق والمسالك، باريس، ١٨٩٤م.
١٤- ابن الصيرفي، علي بن داود ابن الصيرفي(ت٩٠٠هـ/ ١٤٩٥م)، نزهة النفوس والأبدان في تواريخ أهل الزمان، ج٣ تحقيق، حسن حبشي، القاهرة، ١٩٧٠، ١٩٧١، ١٩٧٤م.
١٥- ابن طولون، شمس الدين محمد بن علي الصالحي، أعلام الورى بمن ولي من الأتراك بدمشق الشام الكبرى، تحقيق، محمد أحمد دهمان، دار الفكر دمشق، ١٩٨٤م.
مفاكهة الخلان في حوادث الزمان، وضع حواشيه خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م.
١٦ - العصامي عبد الملك بن حسين بن عبد الله العصامي (١٠٣٩-١١١١هـ)، سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، ج٤، المكتبة السلفية، القاهرة د، ت.
١٧- العليمي، مجير الدين الحنبلي(ت٩٢٧هـ/ ١٥٢٠م)، الأنس الجليل في تاريخ القدي والخليل، ج٢، مكتبة دنديس الخليل، ١٩٩٨م.
١٨ - ابن العماد، عبد الحي بن علي(١٠٨٩هـ/ ١٢٠٠م)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ج٨، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٤م.
١٩- الغزي، نجم الدين(ت١٠٦١هـ/ ١٦٥٠م)، الكواكب السائرة في أعيان المئة العاشرة، ج٣، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ١٩٧٩م.
٢٠ - ابن فضل الله العمري، القاضي شهاب الدين أحمد بن يحيى(٧٤٩هـ/ ١٣٤٨م)، التعريف بالمصطلح الشريف، تحقيق محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م.
٢١- ابن كثير، اسماعيل بن عمر الدمشقي(ت٧٧٤هـ/ ١٣٦٢م)، البداية والنهاية، ج١٤، مكتبة الإيمان، المنصورة، (د، ت).
٢٢ - الكرمي، محمد بن يوسف(ت١٠٣٣هـ/ ١٦٢٣م)، نزهة الناظرين في تاريخ من ولي مصر من الخلافاء والسلاطين، تحقيق، أميرة دبابسة، رسالة ماجستير غير منشورة،

جامعة النجاح ٢٠٠٠م.
٢٣- المحبي، محمد بن أمين الدين(١١١١هـ/ ١٦٩٩م)، خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، ج٤، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، (د، ت).
٢٤- المقريزي، محمد بن علي (٨٤٥هـ/ ١٤٤١م)، السلوك لمعرفة دول الملوك، ج٦، تحقيق، محمد مصطفى زيادة، القاهرة، ١٩٥٦م.
المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، ج٣، دار صادر، بيروت، (د، ت).
إغاثة الأمة بكشف الغمة، نشره، محمد مصطفى زياده وجمال الدين الشيال، القاهرة، ١٩٤٠م.
٢٥ -النهروالي، قطب الدين محمد النهروالي(٩٩٠هـ/ ١٥٨٢م)، الإعلام بأعلام بيت الله الحرام، (د، ت).
٢٦- اليوسفي، موسى بن محمد بن يحيى، نزهة الناظر في سيرة الملك الناصر، تحقيق أحمد حطيط، عالم الكتب، بيروت، ١٩٨٦م.

المراجع:

١- إبراهيم طوخان، النظم الإقطاعية في الشرق الأوسط في العصور الوسطى، القاهرة، ١٣٨٨هـ/ ١٩٦٨م.
مصر في عصر دولة المماليك الجراكسة، القاهرة، ١٩٦٥م.
٢- أحمد سامح الخالدي، رجال الحكم والإدارة في فلسطين من عهد الخلفاء الراشدين إلى القرن الرابع عشر الهجري، (د. ت).
٣- السيد عبد العزيز سالم وسحر السيد عبد العزيز سالم، دراسة في تاريخ الأيوبيين والمماليك، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ١٩٩٩م.
٤ - السيد رجب حراز، عصر النهضة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٨م.
٥- أكمل الدين احسان أوغلى، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، مجلدان، استانبول، ١٩٩٩م.
٦- أمين السيد، قيام دولة المماليك، رسالة ماجستير، اليرموك، ١٩٩٣م.
٧- عبد العزيز محمد الشناوي، الدولة العثمانية دولة إسلامية مفترى عليها، ج٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٠م.
٨- علي السيد علي، القدس في العهد المملوكي، القاهرة، ١٩٨٦م.

٩ - فليب حتي، تاريخ العرب، دار غندور(د،ت).
١٠- فوزي عباس الميموني، الحياة الاقتصادية في مصر العليا خلال العصر المملوكي، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٥م.
١١- قاسم عبده قاسم، تاريخ الأيوبيين والمماليك، عين للدراسات، القاهرة، ٢٠٠١م.
١٢- قانصوة الغوري، موجز دائرة المعارف الإسلامية، ج٣٣، ط١، الشارقة، ١٩٩٨م.
١٣- كارل بركلمان، تاريخ الشعوب الإسلامي، نقله إلى العربية، نبيه أمين فارس ومنير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٤٨م.
١٤- المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، مؤسسة آل البيت،(١٩٩٠م)، التربية العربية الإسلامية المؤسسات والممارسات، ج٤، عمان، ١٩٩٠م.
١٥- محمد السيد، مصر في العصر العثماني في القر١٦، القاهرة، ١٩٩٧م.
١٦- محمد عبد الله عنان، نهاية الأندلس، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، القاهرة، ١٩٨٧م.
١٧- محمد فريد بك المحامي، تاريخ الدولة العلية العثمانية، تحقيق، احسان حقي، دار النفائس، بيروت، ١٩٩٣م.
١٨ - نقولا زيادة، دمشق في عصر المماليك، مكتبة لبنان، ١٩٦٦م.
١٩- نقولا زيادة، رواد الشرق العربي في العصور الوسطى، بيروت، ١٩٤٣م.
٢٠- يوسف حسن غوانمة، دراسات في تاريخ الأردن وفلسطين العصر الإسلامي، عمان، ١٩٨٣م.

1- Hold.p.M.The age of the crusadessklandon-Newyorkk1986kp.140-141.
2- Adler Elkan Nathan: Jewish Travellers, 1st, Published LONDON 1930, P. 133 -
3- Baumgarten ,The Ttravels of Martin Baumgarten throught Egypt, Arabia,Palestine and Syria, Vol.11.p.460-61.

- الكرمي، محمد بن يوسف(ت١٠٣٣هـ/ ١٦٢٣م)، نزهة الناظرين في تاريخ من ولي مصر من الخلافاء والسلاطين، تحقيق، أميرة دبابسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح ٢٠٠٠م، ص٢٣١، ١٦٩.
- ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المحاسن يوسف (٨٧٤هـ/ ١٤٦٩م)، النجوم الزاهرة في أخبار مصر والقاهرة، ج١٦، قدم له، محمد حسنين شمس الدين، ، دار الكتب

العلمية، بيروت، ١٩٩٢م، ج٧، ص٨٣١، ٨٤١؛ نقولا زياده، دمشق في عصر المماليك، مكتبة لبنان، ١٩٦٦م، ص ١٤٣.

- ابن تغري بردي، النجوم، ج١٦، ص١٥٨.
- ابن طولون، شمس الدين محمد بن علي الصالحي، أعلام الورى بمن ولي من الأتراك بدمشق الشام الكبرى، تحقيق، محمد أحمد دهمان، دار الفكر دمشق، ١٩٨٤م، ص٢٧٧.
- المقريزي، محمد بن علي (٨٤٥هـ/ ١٤٤١م)، السلوك لمعرفة دول الملوك، ج٦، تحقيق، محمد مصطفى زيادة، القاهرة، ١٩٥٦م، ج٤، ص٣٩٤؛ نجم الدين الغزي(ت١٠٦١هـ/ ١٦٥٠م)، الكواكب السائرة في أعيان المئة العاشرة، ج١، ص٢٩٥.
- محمد ابن طولون الصالحي، مفاكهة الخلان في حوادث الزمان، وضع حواشيه خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م، ص١٦٧؛ الكرمي، نزهة، ص٢٢٤.
- العصامي، عبد الملك بن حسين بن عبد الله العصامي (١٠٣٩-١١١١هـ)، سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، ج٤، المكتبة السلفية، القاهرة (د، ت)، ج٤، ص٤٨؛ الكرمي، نزهة، ص٢٢٤.
- المقريزي، السلوك، ج٤، ص١٠١؛ ابن تغري بردي، النجوم، ج١٤، ص٢٣٥؛ الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت٧٤٨هـ/ ١٣٤٧م)، العبر في خبر من عبر، ج٢، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٧م، ج٢، ص٤٣١؛ الكرمي، نزهة، ص٢١٩.
- ابن طولون، مفاكهة، ص١٦٧، ١٣٧؛ ابن العماد، عبد الحي بن علي(ت١٠٨٩هـ/ ١٦٧٩م)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب،ج٨، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٤م،ج٨، ص٢٣؛ الكرمي، نزهة، ص٢٢٤.
- القرانيص: هم مماليك السلاطين السالفين، من الأمراء وكبار العسكر وأصحاب المقام العالي في الدولة، ابن تغري بردي، النجوم، ج١٦، ص١٤٥؛ ابن زنبل، أحمد الرمال(٩٦٠هـ/ ١٥٥٥م)، آخرة المماليك أو واقعة السلطان الغوري مع سليم العثماني، تحقيق، عبد المنعم عامر، إشراف، عبد الرحمن عبد الله الشيخ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨م، ص١٠٠.
- أرباب السيوف: هم أصحاب الوظائف العليا في السلطنة كالنواب والولاة وكبار

الأمراء من حول السلطان، ابن فضل الله العمري، القاضي شهاب الدين أحمد بن يحيى(٧٤٩هـ/ ١٣٤٨م)، التعريف بالمصطلح الشريف، تحقيق محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م، ص١٠٢.

- ابن تغري بردي، منتخبات من حوادث الدهور في مدى الأيام والشهور، ج٤، كاليفورنيا ١٩٣٠م.

ج٣، ص١٤٣؛ العليمي، مجير الدين الحنبلي(ت٩٢٧هـ/ ١٥٢٠م)، الأنس الجليل في تاريخ القدس والخليل، ج٢، مكتبة دنديس الخليل، ١٩٩٨م،ج٢، ص٤٠٧, ٤٠٥

- ابن طولون، مفاكهة، ص١٩٠.
- المصدر السابق، ص١٨١
- مقدمي الألوف: هو الأمير الذي يكون مسؤولاً عن ألف جندي من أجناد الحلقة، كان عددهم ٢٤ أميراً بخدمة كل أمير ١٠٠مملوك، لذلك يسمى مقدم ألف أمير مائة، ابن شاهين، غرس الدين خليل، زبدة كشف الممالك وبيان الطرق والمسالك، باريس، ١٨٩٤م، ص١١٣.
- ابن تغري بردي، النجوم، ج١٦، ص١٤٩؛ ابن زنبل، آخرة، ص٢٤٢.
- ابن تغري بردي، النجوم، ج١٦، ص٣٨٥، ٣٨٨.
- النهروالي، قطب الدين محمد (٩٩٠هـ/ ١٥٨٢م)، الإعلام بأعلام بيت الله الحرام، (د،ت)، ص٢٤٢؛ الكرمي، نزهة، ص٢٢٨؛ بن العماد، شذرات، ج٨، ص١١٤.
- العصامي، سمط النجوم، ج٤، ص٥١.
- الغزي، الكواكب، ج١، ص٢٩٥، ٢٩٦.
- الكرمي، نزهة، ص٢٢٧، ٢٢٩.
- ابن العماد، شذرات، ج٨، ص١١٥؛ عبد العزيز محمد الشناوي، الدولة العثمانية دولة إسلامية مفترى عليها، ج٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٠م، ج٢، ص٦٩٨-٦٩٩.
- ابن طولون، أعلام، ص١٩٢-٢٣١.
- ابن زنبل، آخرة، ص٨٢-٨٣.
- ابن تغري بردي، النجوم، ج٧، ص٢٣١، ج٩، ص٥١-٥٢؛ ابن إياس، أبو البركات محمد بن أحمد (٩٣٠هـ/ ١٥٢٣م)، بدائع الزهور في وقائع الدهور، ج٥،

الهيئة المصرية العامة، القاهرة، ١٩٨٣م. ج١، ص١٣٣؛ إبراهيم علي طرخان، النظم الإقطاعية في الشرق الأوسط في العصور الوسطى، القاهرة، ١٣٨٨هـ/ ١٩٦٨م، ص٦٥، ٦٦.

- ابن طولون، مفاكهة، ص٨٠.
- المصدر السابق، ص٨٠.
- ابن زنبل، آخرة، ص١٠٠.
- محمد السيد، مصر في العصر العثماني في القر١٦، القاهرة، ١٩٩٧م، ص٣٨.
- ابن طولون، مفاكهة، ص١٩١.
- الأجلاب: وهم المماليك الذين تم شراؤهم وهم كبار، خصص لهم معسكرات للتدريب والتعليم، ثم يعتقون ويمنحون راتباً واقطاعات حسب رتبهم العسكرية، المقريزي، السلوك، ج٤، ص٩٩؛ ابن تغري بردي، النجوم، ج١٦، ص١٤٣.
- الترابي: هم مماليك يأتون صغيري العمر من بلادهم، يتم تربيتهم دينياً وعسكرياً حسب النظام، وقد يصل إلى مرتبة الأمراء، المقريزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، ج٢، دار صادر، بيروت، (د،ت)، ج٢، ص١٩٤.
- أولاد الناس: هم أبناء السلاطين والأمراء من المماليك مما ولدوا أحراراً ولم يمروا بدور الرق، المقريزي، الخطط، ج١، ص٩٤؛ ابن تغري بردي، النجوم، ج١٦، ص٣٨٠؛ ابن إياس، بدائع الزهور، ح١، ص٥٧٨؛ أمين السيد، قيام دولة المماليك، رسالة ماجستير، اليرموك، ١٩٩٣م، ص٧٢.

Hold.p.M.The age of the crusadessklandon-Newyorkk1986kp.140-141.

- ابن تغري بردي، النجوم، ج١٦، ص١٤٢، ص١٤٥.
- العليمي، الأنس، ج٢، ص٤٧٣.
- المقريزي، السلوك، ج٣، ص١٢٢٨.
- المصدر السابق، ج٣، ص٨٣٠.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٧٩.
- ابن زنبل، آخرة، ص٢٣٦.
- أحد شيوخ القبائل التي التجأ إليها طومان باي كآخر مأمن له من السلطان سليم وجنوده، وقد جاء هذا الشعور لما كان تربطه علاقة قوية خلال الفترات السابقة، ابن زنبل، آخرة، ص٢٢٩.

- ابن زنبل، آخرة، ص٢٢٩ .
- رفضت عرب الغزالة –أكبر العشائر العربية في مصر– الوقوف مع السلطان طومانباي مستذكرين ما حلَّ بهم طوال العصر المملوكي، المصدر السابق، ص٢٤٠ .
- ابن طولون، مفاكهة، ص٣٣١؛ ابن إياس، بدائع الزهور في وقائع الدهور، جمعية المستشرقين الألمانية، القاهرة، ١٩٦٠-١٩٦٣م، ج٤، ص١٦ ج٤، ص١٦؛ ابن زنبل، ص٢٣٩ .
- ابن إياس، بدائع، ج٤، ص١٦؛ قاسم عبده قاسم، تاريخ الأيوبيين والمماليك، عين للدراسات، القاهرة، ٢٠٠١م، ص٢٨٠ .
- جانبرد الغزالي: استلم نيابة حماة ثم دمشق أيام المماليك، وفي العهد التركي كانت له ولاية الشام، بعد ذلك طلب السلطنة من العثمانيين فثار عليهم وقتل على إثر ذلك سنة ٩٢٧هـ/ ١٥٢٠م، ابن العماد، شذرات، ج٨، ص١٥٠-١٥٢؛ الغزي، الكواكب، ج١، ١٩٨، ج٣، ص١٥٦؛ الكرمي، نزهة، ص٢٢٩ .
- ابن زنبل، آخرة، ص١٧٠، المحامي محمد فريد بك، تاريخ الدولة العلية العثمانية، تحقيق، احسان حقي، دار النفائس، بيروت، ١٩٩٣م، ص١٩٢ .
- ابن زنبل، آخرة، ص١٧٣ .
- المصدر السابق، ص٢٧٠-٢٩٢ .
- ابن زنبل، آخرة، ص١٨٩ .
- المصدر السابق، ص١٥٨؛ الغزي، الكواكب، ج١، ص١٢٣ .
- قال المحبي في نسبهم لنوح عليه السلام: "قد تقرر أن أصل بيتهم من التركمان النزالة الرحالة من طوائف التاتار وينتهي نسبهم إلى يافث بن نوح وهو الجد السادس والأربعون للسلطان إبراهيم العثماني". وقال في السياق ذاته: " ولما كانت أسماؤهم أعجمية أضربت عن ذكرها لطولها واستعجامها... وهي مذكورة في التواريخ التركية". المحبي، محمد بن أمين الدين(١١١١هـ/ ١٦٩٩م)، خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، ج٤، دار الكتاب الإسلامي القاهرة، ج١، ص١٣؛ ابن زنبل، آخرة، ص١٥٥ .
- ابن زنبل، آخرة، ص٢٤٤ .
- ابن طولون، مفاكهة، ص١٠١؛ الكرمي، نزهة، ص٢٢٨؛ نقولا زيادة، رواد الشرق العربي في العصور الوسطى، ١٩٤٣م، ص ١٢٣ .

- العليمي، الأنس، ج٢، ص٤٩٠، ٤٩١؛ ابن طولون، مفاكهة ص٦٦؛ ص٧٥، ٢٣٤؛ الغزي، الكواكب، ج١، ص٢٩٥.
- ابن طولون، مفاكهة، ص١٠١؛ ابن إياس، بدائع، ج٥، ص٤٦٥.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٢٨٠.
- ابن تغري بردي، النجوم، ج١٦، ص١٥٠؛ ابن طولون، مفاكهة، ص٢٨٨؛ نقولا زياده، دمشق في عصر المماليك، مكتبة لبنان، ١٩٦٦م، ص٦٥.
- الخاصكية: هم الذين يلازمون السلطان في خلواته ويسوقون المحمل ويجهزون في المهمات الشريفة والخاصة، ابن شاهين، زبدة، ص١١٦، العمري، التعريف، ص١٠٣.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٧٧، ص١٢١.
- المصدر السابق، ص١٠٤، ص١٠٧.
- ابن طولون، أعلام، ص٢٧٧؛ ابن طولون، مفاكهة، ص٩٧، ٢١٧، ٢٦٧.
- ابن طولون، مفاكهة، ص١٣٥.
- العليمي، الأنس، ج٢، ٤٩٤؛ ابن طولون، مفاكهة، ص٦٣.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي(ت٧٧٤هـ/ ١٣٦٢م)، البداية والنهاية، ج١٤، مكتبة الإيمان، المنصورة، (د،ت)، ج١٤، ص٥٤٢؛ المقريزي، إغاثة الأمة بكشف الغمة، نشره، محمد مصطفى زياده وجمال الدين الشيال، القاهرة، ١٩٤٠م، ص٣٧-٣٨؛ جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي(ت٩١١هـ/ ١٥٠٦م)، حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة،ج٢، ١٣٢٧هـ، ج٢، ص٢٩٧؛ العليمي، الأنس، ج٢، ص٤٨٧؛ ابن طولون، مفاكهة الخلان، ٣٠٥، ٣١٣، ٢٨٩؛ ابن إياس، بدائع، ج٢، ص٢٧٣-٢٧٥، ج٤، ص١٠٩؛ زياده، دمشق، ص٦٢؛ ، فليب حتي، تاريخ العرب، دار غندور، (د،ت)، ص٧٩٠.
- ابن تغري بردي، النجوم، ج١٦، ص١٤٣.
- ابن طولون، مفاكهة ص٣٣٧-٣٤٠.
- العمري، التعريف، ص١٠٧-١١٤؛ قانصوة الغوري، موجز دائرة المعارف الإسلامية، ج٣٣، ط١، الشارقة، ١٩٩٨م، ج٢٦، ص٨٠٢٩.
- العمري، التعريف، ص١١١؛ موسى بن محمد بن يحيى اليوسفي، نزهة الناظر في سيرة الملك الناصر، تحقيق أحمد حطيط، عالم الكتب، بيروت، ١٩٨٦م،

ص٢٠٧-٢١٠؛ شرف الدين يحيى بن المقر بن الجيعان(ت٨٨٥هـ/ ١٤٧٩م)، التحفة السنية باسماء البلاد المصرية، بولاق، ١٣١٦هـ/١٨٩٨م، ١٨٩؛ طوخان، النظم، ص١٥٥.

- المقريزي، السلوك، ج٤، ص٩٩.
- العليمي، الأنس، ج٢، ص٤٩٧؛ ابن طولون، مفاكهة، ص١٣٢.
- ابن تغري بردي، النجوم، ج١٦، ص١٦٠.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٦١، ٧٤، ٩٤.
- المصدر السابق، ص١٧٧.
- ابن طولون، أعلام، ص٢١٦؛ ابن طولون، مفاكهة، ص٣١٥.
- المقريزي، السلوك، ج٤، ص ٣٩٦.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٧٥.
- العليمي، الأنس، ج٢، ص٤٧٢، ابن طولون، مفاكهة، ص٨٠، ١٠٠، ١٠٢.
- العمري، التعريف، ص١٥١.
- المقريزي، السلوك، ج٤، ٣٩٦، الخطط، ج٤، ص٥٨٤؛ العليمي، الأنس، ج٢، ص٤٩٣؛ ابن طولون، مفاكهة، ص٧٩؛ السبكي، تاج الدين بن تقي الدين (٧٧١هـ/ ١٣٧٠م)، معيد النعم ومبيد النقم، تحقيق محمد النجار، دار الكتاب العربي، مصر، ١٩٤٨م، ص٣٤؛ ***Baumgarten, The Ttravels of Martin Baumgarten throught Egypt, Arabia,Palestine and Syria, Vol.11.p.460-61.***
- العليمي، الأنس، ج٢، ص٤٧٤.
- الصيرفي، علي بن داود بن (ت٩٠٠هـ/ ١٤٩٥م)، نزهة النفوس والأبدان في تواريخ أهل الزمان، تحقيق، حسن حبشي، القاهرة، ١٩٧٠، ١٩٧١، ١٩٧٤م، ج٣، ص٢٤١.
- ابن إياس، بدائع، ج٢، ص٢٢٣.
- العليمي، الأنس، ج٢، ص٤٩٤.
- المقريزي، السلوك، ج٤، ص٩١٣.
- المصدر السابق، ج٢، ص٥٠٢.
- ابن إياس، بدائع، ج١، ص٥٧٨.

- المقريزي، السلوك، ج٣، قسم٢، ٩٢٢؛ زيادة، رواد، ص١١٠، ١٢٠؛ *Adler Elkan Nathan: Jewish Travellers, 1st, Published LONDON 1930, P. 133*
- ابن طولون، مفاكهة، ص٢٨٣.
- المصدر السابق، ص٣١٨.
- العليمي، الانس، ج٢، ص٤٢٦-٤٤٠؛ الغزي، الكواكب، ج١، ص٢٩٩..
- المقريزي، السلوك، ج٣، ص٩٢٢، ج٤، ٤١٦، ٩٢٨.
- ابن طولون، ص٣٦، ٣١٨.
- العليمي، الأنس، ج٢، ص٤٧٨.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٣٦.
- ابن تغري بردي، النجوم، ج١٦، ص١٤٣.
- المصدر نفسه، ج٨، ص١٤٩؛ موجز دائرة، ج٢٦، ص٨٠٢٨.
- ذكر المقريزي مثالاً على ذلك عندما أخبر بما حل بطائفة الحاكة بالإسكندرية، فقد أشار أنه عندما جرى تعداد لمعامل الحاكة فيها عام ٨٣٧هـ/ ١٤٣٣م حيث بلغت ٨٠٠معمل(نول)، بينما كانت في حدود عام ٧٩٠هـ/ ١٣٩٠م ١٤٥٠٠معمل، وقد وضح سبب هذا التراجع في عددها لظلم ولاة الأمر من الحكام، المقريزي، السلوك، ج٤، ص٩٠٩.
- ابن حجر، شهاب الدين أحمد العسقلاني(ت٨٥٢هـ/ ١٤٤٨م)، أنباء الغمر بأبناء العمر، تحقيق حسن حبشي، القاهرة، ١٩٦٩-١٩٧١م، ، ج٢، ص٣٦٠؛ الصيرفي، بدائع، ج١، ٣٨٧ أحمد سامح الخالدي، رجال الحكم والإدارة في فلسطين من عهد الخلفاء الراشدين إلى القرن الرابع عشر الهجري، (د. ت) ص٧٨-٧٩؛ علي السيد علي، القدس في العهد المملوكي، القاهرة، ١٩٨٦م، ص٤١.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٢٥٣، ٢٧٠.
- المقريزي، السلوك، ج٢، ص٦٩٦.
- ابن إياس، بدائع الزهور، ج٥، ص٣٦.
- المقريزي، السلوك، ج٤، ص١٢١١؛ ابن تغري بردي، منتخبات، ص١٠.
- أبو عبد الله محمد بن إبراهيم اللواتي المعرف بابن بطوطة (ت٧٧٩هـ/ ١٣٧٧م)، تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الاسفار، ص٦٥١؛ ابن إياس، بدائع الزهور، ج٥، ص٨٩؛ زيادة، دمشق، ص١٤٨.

- ابن طولون، مفاكهة، ص٧٥؛ فليب حتي، تاريخ، ص٧٨٩؛ فوزي عباس الميموني، الحياة الاقتصادية في مصر العليا خلال العصر المملوكي، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص١٩٩.
- ابن تغري بردي، النجوم، ج١٥، ص٤٠٥؛ ابن طولون، مفاكهة، ص٣٠٣.
- المقريزي، السلوك، ج٤، ص٣٩٦؛ ابن تغري بردي، النجوم، ج١٣، ص١٥٢؛ العليمي، الأنس، ج٢، ص٤٨٤، ٤٩٠، ٤٩٨؛ ابن إياس، بدائع، ج٢، ص٢٤٣؛ إبراهيم طرخان، مصر في عصر دولة المماليك الجراكسة، القاهرة، ١٩٦٥م، ص٢٥٤.
- اليوسفي، نزهة، ص٢٩٤-٢٩٧؛ ابن طولون، أعلام، ص٢٠٥؛ ابن إياس، بدائع، ج٥، ص٣٨.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٢٣، ص١٠٥.
- السيد رجب حراز، عصر النهضة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٨م.
- المحامي، تاريخ، ص٢٨٩.
- التلمساني، أحمد بن محمد المقري، نفح الطيب من غُصن الأندلس الرطيب، تحقيق، يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيرت، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م، ، ج٢، ص٦١٥؛ السلاوي، أبو العباس أحمد بن خالد الناصري، ، الاستقصاء لأخبار دول المغرب الأقصى، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٥٥م، ج٤، ص١٠٤؛ محمد عبد الله عنان، نهاية الأندلس، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، القاهرة، ١٩٨٧م، ص٢٤٤-٢٤٥.
- فليب حتي، تاريخ، ص٧٩٠.
- كار بركلمان، تاريخ الشعوب الإسلامي، نقله إلى العربية، نبيه أمين فارس ومنير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٤٨م، ص٤٢٩-٤٣٥.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٢٧٩.
- المقريزي، الخطط، ج٢، ص٢٦٩، السلوك، ج٤، ص١١٧٧؛ المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، مؤسسة آل البيت، (١٩٩٠م)، التربية العربية الإسلامية المؤسسات والممارسات، ج٤، عمان، ج٣، ص٧٢٤.
- السيد عبد العزيز سالم وسحر السيد عبد العزيز سالم، دراسة في تاريخ الأيوبيين والمماليك، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ١٩٩٩م، ص٢٠٤.

- ابن تغري بردي، النجوم، ج١٦، ص٣٩٤-٣٩٦؛ السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن بن محمد(ت٩٠٢هـ/ ١٤٩٧م)، الضوء اللامع في أعيان القرن التاسع، بيروت، (د،ت)، ص٢٠١-٢٠٥؛ العليمي، الأنس، ج٢، ص٤٥٩، ٤٨٥؛ يوسف حسن غوانمة، دراسات في تاريخ الأردن وفلسطين العصر الإسلامي، عمان، ١٩٨٣م، ص٢٣٢.
- العليمي، الأنس، ج٢، ص٤٥٣ العصامي، سمط، ج٤، ص٥٥؛ بركلمان، تاريخ، ص٤٤٢-٤٤٣.
- ابن طولون، مفاكهة، ٤٢؛ الكرمي، نزهة، ص٢٤٢؛ ابن العماد، شذرات، ج٧، ص٣٤٤٧؛ أكمل الدين احسان أوغلى، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، مجلدان، استانبول، ١٩٩٩م، مجلد ٢، ص٢٩.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٣٩.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٤٧.
- العصامي، سمط، ج٤، ص٥٥
- ابن طولون، مفاكهة، ص٤٢.
- ابن العماد، شذرات، ج٨، ص١١٣.
- ابن تغري بردي، حوادث الدهور في مدى الأيام والشهور، كاليفورنيا، ١٩٣٢م، ج٣، ص٤٧٤-٤٧٦.
- ابن زنبل، آخرة، ص١٤٠.
- ابن زنبل، آخرة، ص١٢٥؛ زياده، دمشق، ص٦١.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٣٣٩.
- وهي السنوات من ٩١٢-٩١٦هـ/ ١٥٠٦-١٥١٠م، ابن طولون، مفاكهة الخلان، ص٢٧٦.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٢٩٣.
- المصدر السابق، ص٢٧٧؛ الغزي، الكواكب، ج١، ص٢٩٧.
- ابن طولون، مفاكهة، ص٢٨٨؛ الغزي، الكواكب، ج١، ص٢٩٦.
- بركلمان، تاريخ، ص٤٤٧.

تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية
(دراسة ميدانية)

د. سليمان الدلاهمة*

* مدير فرع جامعة القدس المفتوحة، المملكة العربية السعودية.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية، والعوامل التي تحد من تطبيقها. ولتحقيق أهداف البحث، وزعت استبانة على ١١٠ من ١٢٣ من المستشفيات الخاصة السعودية، وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة ٩٠ استبانة أي بنسبة ١, ٧٣٪ من مجتمع الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن ١٠, ٧٢٪ تقريباً من المستشفيات الخاصة السعودية تطبق محاسبة المسؤولية، بينما باقي العينة تطبق محاسبة المسؤولية بدرجة أقل. وحوالي ١٧, ٧٨٪ من المستشفيات الخاصة السعودية التي تطبق محاسبة المسؤولية يُحّددُ فيها مراكز للمسؤولية، وما يقارب ٧٢, ٦٦٪ من المستشفيات الخاصة السعودية لديها موازنات تخطيطية، وتقارير أداء لكل مركز:

وأوصت الدراسة بما يأتي: -

- العمل على تطبيق محاسبة المسؤولية ومقوماتها في المستشفيات الخاصة السعودية بالشكل السليم.
- إيجاد نظام حوافز للعاملين في المستشفيات الخاصة السعودية لحثهم على الوصول إلى الأداء المخطط.
- إيجاد نظام محاسبي يقوم بتوزيع الأصول المشتركة في حال قيام أقسام عدة بالاستفادة منها.

Abstract

This Study aimed at exploring the extent to which applying the responsibility accounting in Saudi Private Hospitals and the factors that limit its application. To achieve this objective, the researcher distributed a questionnaire to 110 Saudi Private Hospitals. The response rate was 73.1% of the population.

The study revealed that:-

- *Around 72.10% of the Saudi private hospitals apply the responsibility accounting and its essentials, while the rest of the sample applies it with less degree.*
- *About 78.17% of the Saudi private hospitals which apply accounting responsibility have specific responsibility centers.*
- *Nearly 66.72% of the Saudi private hospitals have budgets and performance reports for each center.*

The study recommended the following:-

- *The importance of applying the Responsibility Accounting essentials appropriatly.*
- *To have a motivation system to urge employees in order to achieve planned performance.*
- *To have an accounting system to distribute the common assets among the different departments that are likely to benefit from it.*

تمهيد:

تقترن عملية الرقابة بالمساءلة في كل المنظمات، حكومية أو غير حكومية، هادفة للربح أو غير هادفة للربح، وتهدف إلى التحقق من قيام كل مسؤول بمسؤولياته الوظيفية، ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف المحددة لإدارته. وإذا لم تحدد المسؤولية عن الأداء، ولم تقترن الرقابة بمحاسبة المسؤولية عن الأداء، فإن جميع الجهود المبذولة والإجراءات التنظيمية ستكون دون جدوى ولا قيمة لها. وعليه تعدّ محاسبة المسؤولية جوهر عملية الرقابة في مجال التنظيم المحاسبي، حيث تهدف إلى توضيح العلاقات المختلفة بين الأشخاص المسؤولين في مختلف المستويات الإدارية التي يتضمنها الهيكل التنظيمي الإداري للمنشأة حيث تتم المفاضلة بين أسلوبين لإعداد الهيكل التنظيمي: أحدهما الهيكل التنظيمي الرأسي ويتبع فيه أسلوب المركزية في الإدارة، والآخر الهيكل التنظيمي الأفقي ويتبع فيه أسلوب اللامركزية في الإدارة. (الوابل، ٢٠٠٥).

ومحاسبة المسؤولية باعتبارها مفهوماً عاماً هي أداة من أدوات الرقابة وتقييم الأداء، وتعتمد على تبويب التكاليف والإيرادات تبعاً لمراكز المسؤولية في الوحدات الإدارية، ومن ثم وجود موازنات تخطيطية لكل مركز من تلك المراكز من أجل موازنة الأداء الفعلي مع الأداء المخطط، وتحليل الانحرافات، وأخيراً إعداد تقارير الأداء لمراكز المسؤولية في المؤسسة (أبو زيد، ٢٠٠٢).

إن الهدف من عملية تقسيم المستويات الإدارية في المنشأة إلى مراكز مسؤولية هو حصر التكاليف والإيرادات التي تخص القسم في مكان واحد أو مركز محدد، ويكون له مدير واحد مسؤول عن اتخاذ القرارات التي تؤثر على التكاليف والإيرادات في المركز (سفيان والشرع ٢٠٠٢) ويمثل رئيس مجلس الإدارة أعلى مركز في الهيكل التنظيمي للوحده الاقتصادية، وهو بدوره يمنح الصلاحيات والسلطات كافة لمدراء مراكز المسؤولية الذين يلونه في الهيكل، ويلي رئيس مجلس الإدارة الإدارات العامة الأخرى في الوحده الاقتصادية (نور، ٢٠٠٥). وتقسم مراكز المسؤولية تبعاً للنشاطات التي تقوم بها من حيث التكاليف والإيرادات إلى مراكز تكلفة ومراكز إيراد ومراكز ربحية ومراكز استثمار.

مشكلة الدراسة:

إن تعدد الطرق المحاسبية المقبولة التي يمكن تطبيقها، وتزايد حجم المؤسسات، وتعدد

الأقسام والإدارات داخل المؤسسة الواحدة يتطلب وجود نظام رقابي ناجح يقوم كخطوة أولى بتقييم الأداء، ومن ثم تحفيز العاملين على القيام بالعمل المخطط والمطلوب منهم في الموازنات التخطيطية (نور، ٢٠٠٥).

وتتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- هل يتم تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية؟
- هل هناك إمكانية وجود تحديد لمراكز المسؤولية بالمستويات الإدارية المختلفة في المستشفيات الخاصة السعودية؟
- كيف نتعرف على الأنظمة التخطيطية والرقابية، ومدى ربط الأداء المخطط بمركز المسؤولية.

أهمية الدراسة

تتناول هذه الدراسة مدى تطبيق محاسبية المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية، وتبرز أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط الآتية: -

- الوقوف على مدى تطبيق محاسبة المسؤولية في جزء مهم من قطاع الخدمات الصحية، وهي المستشفيات الخاصة السعودية.
- إلقاء الضوء على أهمية تطبيق محاسبة المسؤولية ودورها في التخطيط والرقابة وتقييم الأداء.
- بيان دور محاسبية المسؤولية في الرقابة والأداء في المستشفيات (الإدارات والموظفين).
- إن تطبيق محاسبة المسؤولية يؤدي إلى الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة للمستشفيات الخاصة السعودية.
- إن تطبيق محاسبة المسؤولية يساعد على اتخاذ القرارات الرشيدة في المستشفيات الخاصة السعودية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مدى تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية.

- بيان أثر تطبيق محاسبة المسؤولية على وظائف التخطيط والرقابة وتقييم الأداء في المستشفيات الخاصة السعودية.
- بيان العوامل التي تحد من تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية.
- بيان أن تطبيق محاسبة المسؤولية يؤدي إلى وجود علاقات واضحة بين الأقسام والإدارات في المستشفيات الخاصة السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:-

مفهوم محاسبة المسؤولية:

هناك عدة تعريفات لمحاسبة المسؤولية منها:

– **محاسبة المسؤولية:** وهي نظام يقوم بتجميع تقارير دورية عن المعلومات المتعلقة بالتكاليف والإيرادات الخاصة بكل مركز مسؤولية موجود في المنشأة وإعدادها بهدف تمكين الإدارة العليا من القيام بوظيفة التخطيط والرقابة على أداء هذه المراكز (أبو نصار، ٢٠٠٣، ص ٥١٨).

– محاسبة المسؤولية هي الأدوات والمبادئ المختلفة المطبقة من طرف المحاسبة الإدارية لتقييم أداء العاملين وأقسام المؤسسة من أجل تحقيق أهداف المؤسسة ككل ***(Hilton,1999 P484).***

– محاسبة المسؤولية هي نظام للمعلومات المحاسبية يقوم على دراسة البيانات المحاسبية وتحليلها وعرضها بشكل معين من خلال تقرير المسؤولية بما يحقق الفاعلية بالرقابة وتقييم الأداء، وبما يتبعها من اتخاذ قرارات تركز عليها الإدارة في وضع خطط التشغيل ومتابعة تنفيذها أولاً بأول ***(Garrison and Eric. ,2003 P327)***

يتبين من ذلك أن محاسبة المسؤولية تهتم بتصميم النظام المحاسبي بحيث يمكن تجميع التكلفة الخاصة بكل مركز وقياسها، واتخاذ القرارات مما يسهل عمليات إجراء الرقابة وتطبيقها.

أما مراكز المسؤولية فقد عرفها ***(Horngren and Srikant,2003 P198)*** بأنها القسم في المنظمة الذي له صلاحية توليد التكاليف والسيطرة عليها، وتحقيق الإيرادات، والقيام بالاستثمار في الأصول.

وتقسم دوائر وأنشطة المنشأة إلى أربعة مستويات من مراكز المسؤولية هي : -

١- مركز التكلفة Cost Center

تمثل هذه المراكز الأقسام أو الوحدات من المنشأة التي لا تولد إيراداً بشكل مباشر بل تقوم بتقديم الخدمات للمراكز أو الأقسام الأخرى في المنشأة لتقوم بعملها ومن ثم توليد الإيراد. فهي لا تنتج سلعة أو خدمة تقدم للسوق، وإنما تقدم الخدمات والسلع التي تستفيد منها الأقسام الأخرى في المنشأة. ومثال هذه المراكز كل من قسم الصيانة والعملاء، وقسم النظافة الموجود في المستشفيات، وقسم مراقبة الدوام، وقسم الحراسة والأمن الداخلي (أبو نصار، ٢٠٠٣). والغاية الأساسية من ربط محاسبة المسئولية بمراكز التكلفة الرقابة على التكاليف التي تقوم هذه الأقسام أو المراكز بتوليدها هي التأكد من عدم وجود هدر أو إسراف.

٢- مركز الإيراد Revenue Center

وهو القسم في المنشأة والمسؤول فقط عن الإيرادات التي يحققها. ويكون مدير هذا القسم مسئولاً فقط عن الإيرادات التي حققها قسمه، ويقوم القسم عادة بتوليد مجموعة من التكاليف، حتى لو كانت الرواتب ومصاريف المكان فقط.

يكون مركز المسئولية هذا مسئولاً بصورة مباشرة عن الإيرادات والتكاليف الناجمة عن ممارسة هذا المركز لأنشطته وأعماله. وبهذا يتعدى هذا المركز المركز السابق بمسئوليته عن الإيرادات، وبعض التكاليف التي تخص القسم ويسيطر عليها، ويسيطر مدير هذا المركز بدوره على أصول المركز الذي يديره. ومن الأمثلة على هذا القسم في المستشفيات قسم إدخال المرضى ومحاسبتهم. (ظاهر ٢٠٠٢).

٣- مركز الربحية Profit Center

هو عبارة عن مركز مسؤول يحاسب المسؤول عنه المدير عما يحدث به من تكاليف وما يحققه من أرباح، وتوجد ثلاثة معايير يمكن في ضوئها الأخذ بفكرة مركز الربحية : -

- أن يتوافر في المنظمة مركزان أو أكثر، يمكن قياس إيرادات وتكاليف كل منهما بشكل منفصل.
- أن تتوافر لإدارة كل مركز القدرة على الرقابة والتحكم بالتكاليف والإيرادات، وأن يصاحب ذلك مساءلة حقيقية.
- التقرير عن أداء هذا المركز دورياً.

ومن الأمثلة على هذا المركز في المستشفيات : قسم الطوارئ ودائرة المشتريات والكفتيريا التي تتعامل كلها مع المراجعين والموظفين (ظاهر، ٢٠٠٢).

٤- مركز الاستثمار Invest ment Center

يمثل مركز الاستثمار الوحده الإدارية المسؤولة عن الإيرادات والنفقات والاستثمارات، ويتطلب الأمر في هذا المجال ولأغراض المساءلة معرفة الأصول المستثمرة في كل قسم، والعائد الناجم عنها، وموازنة تلك العوائد لمعرفة الأقسام الأكثر عائداً في ظل ظروف المنافسة ***(Horngren, 1991)***

الموازنات ومحاسبة المسؤولية

تعد الموازنة خطة مفصلة للتعبير في صيغ كمية أو رقمية أو كليهما معاً عن أنشطة معينة، فهي أداة مهمة تعطي رؤيا واضحة لإدارة المنظمة من أجل التخطيط والرقابة واتخاذ القرارات.

وقد عرف (Smith، ١٩٩٨) الموازنة بأنها تعبير كمي أو رقمي عن خطة الأعمال وتساعد في تحقيق التنسيق والرقابة.

وعرفها(Hilton، ١٩٩٩) بأنها الخطة المنسقة لجميع عمليات المنشأة خلال فترة الموازنة، وهي تمد المنشأة بتقدير لأرباحها الكلية وللأرباح المتحققة بوساطة كل قسم من الأقسام عن طريق تجميع المبيعات والمصاريف وإدراج جميع عناصر الإيرادات والمصروفات التي تنظمها أي ميزانية فرعية.

من خلال التعريفات السابقة يتبيّن لنا أن الموازنة تعني خطة مستقبلية لجميع أنشطة المنشأة وأقسامها.

أهمية محاسبة المسؤولية:

تنبع أهمية محاسبة المسؤولية من كونها جزءاً من نظام الرقابة الداخلية، الذي يخدم عمليات التخطيط والرقابة على الموارد المتاحة في المنشأة لتحقيق كل من الكفاءة والفاعلية، وكذلك كونها أداة من أدوات تقييم أداء الأقسام في المنشأة. وما لها من دور في إبراز مدى مساهمة كل مركز مسؤولية في تحقيق أهداف المنشأة (جبريل، ١٩٩٩)

مقومات (أساسيات) محاسبة المسؤولية:

١- وجود هيكل تنظيمي واضح وشامل للمنشأة.

٢- تحديد مراكز اتخاذ القرارات في التنظيم وسلطة كل منها في التأثير على مستويات الأداء المختلفة.

٣- حصر عناصر التكاليف التي يمكن لكل مركز من مراكز المسؤولية التحكم في مقدارها والتي تكون بالتالي خاضعة لسلطته، ومن ثم يعتبر مسؤولاً عنها.

٤- إعداد الخطط على أساس مراكز المسؤولية، وتحديد الهدف المطلوب تحقيقه من كل مركز مع وضع معايير محددة وواضحة لكيفية تقييم الأداء.

٥- تجميع البيانات عن الأداء الفعلي على أساس مراكز المسؤولية.

٦- إعداد تقارير الأداء على أساس هرمي بحيث تتدفق من أسفل إلى أعلى.
(LALL and Ain 2006, P948)

خصائص محاسبة المسؤولية:

- أحد أساليب المحاسبة الإدارية، وهي أداة للرقابة وتقييم الأداء في الوحدات الاقتصادية.
- ينتج عن محاسبة المسؤولية إصدار تقارير عن أداء مراكز المسؤولية تقدم للإدارة العليا لاتخاذ القرارات اللازمة.
- تعتمد محاسبة المسؤولية على الموازنات التخطيطية.
- ترتبط محاسبة المسؤولية بالهيكل التنظيمي في الوحدة الاقتصادية من حيث تحديد الأقسام باعتبارها مراكز للمسؤولية (Banerjee، ٢٠٠٧ PP ٥٧٧-٥٨٠)

ثانياً: الدراسات السابقة:

رغم كثرة الدراسات التي تناولت موضوع محاسبة المسؤولية في الشركات المساهمة أو في المؤسسات الحكومية إلا أن الباحث لم يعثر – في حدود علمه – على أية دراسة عربية أو أجنبية تناولت محاسبة المسؤولية في المستشفيات (القطاع الصحي) وسنلقي الضوء على مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع محاسبة المسؤولية:

قام (الشامي، ١٩٩١) بدراسة هدفت إلى محاولة تطوير محاسبة المسؤولية وابراز أهميتها نظاماً للمعلومات والرقابة وتقييم الأداء في ظل المفهوم الحديث للتنظيم من خلال دراسة نظرية

في إطار المحاسبة الإدارية، وإن محاسبة المسؤولية أداة مهمة لمساعدة المديرين باعتبارها أحد أساليب المحاسبة الإدارية، كما هدفت الدراسة إلى بيان أن محاسبة المسؤولية تجعل البيانات والمعلومات المالية والإحصائية أكثر صلاحية ومواءمة لإعداد الموازنات التخطيطية على المستويات الإشرافية المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: -

- إن تطبيق محاسبة المسؤولية يحتوي على كل المقومات التي تجعله نظاماً للرقابة وتقييم الأداء.
- إن نظام محاسبة المسؤولية يعتمد على التقارير الرقابية كنظام للاتصال، يؤدي إلى تدفق البيانات والمعلومات من وإلى المستويات الإدارية المسؤولة عن إعداد الخطط أو تنفيذها، أو عند تقييم الأداء المخطط والفعلي.
- وجود علاقة وثيقة بين التنظيم ونظام محاسبة المسؤولية حيث إن كلاً منهما يهتم ويربط بين الأداء المخطط والفعلي.
- أن نظام محاسبة المسؤولية يقوم من خلال النظام المحاسبي الإداري بتقديم البيانات اللازمة في مراحل التخطيط والرقابة التي تساعد في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

وأوصى الباحث باستمرارية التوازن في علاقات الهيكل التنظيمي للمنشأة، وبين الأفراد المنوط بهم تنفيذ المسؤوليات في المواقع التنظيمية المختلفة.

وتناول (عبد الرزاق، ١٩٩٣) في دراسته التي كان هدفها تحديد مدى استخدام المعلومات المحاسبية الناتجة عن النظام المحاسبي في القرارات الإدارية المتعلقة بكل من وظيفتي التخطيط والرقابة، وبيان أهمية المعلومات المحاسبية المستمدة من التقارير والقوائم المالية للإدارة العليا لغايات اتخاذ القرار والاختيار من بين البدائل المتوافرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أسلوب المسح الشامل بعد أن قام بتوزيع استبانة على عينة الدراسة المنتقاة من مجموعة من الشركات المساهمة العامة الصناعية في الأردن.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الشركات المساهمة العامة الصناعية الأردنية تستخدم بنسبة ٨٠٪ المعلومات المحاسبية المستمدة من التقارير والقوائم المالية في اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالتخطيط، وأن الإدارة العليا تستخدم بنسبة ٨٥٪ المعلومات المحاسبية المستمدة من الخطط الموضوعة مسبقاً للتعرف على الانحرافات بين الأداء الفعلي والخطط الموضوعة واتخاذ القرارات المتعلقة بوظيفة الرقابة للحد من هذه الانحرافات، كما أفادت الدراسة أن الإدارة العليا تستخدم ما نسبته ٨٣٪ من المعلومات المحاسبية في اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة

بوظيفتي التخطيط والرقابة.

وهدف (Gerald، ١٩٩٥) في دراسته إلى بيان أن تطبيق محاسبة المسؤولية أو المحاسبية بالتفويض تؤدي إلى السيطرة على التكاليف والتحكم بها ومراقبتها والمحافظة على مستويات ثابتة منها، مما يؤدي إلى زيادة مستمرة في العوائد حيث قام الباحث بالدراسة والمقارنة بين النظام الداخلي القديم في شركة Dybold وأثر تطبيق محاسبة المسؤولية كنظام محاسبي جديد في الشركة نفسها، وكشفت الدراسة أن تطبيق نظام محاسبة المسؤولية في الشركة أدى إلى زيادة نصيب الشركة من السوق المحلي بنسبة ٦٠٪ وارتفعت المبيعات من ٤٧٦ مليون إلى ٧٦٠ مليون دولار، وأن العوائد زادت من ٩١ سنتاً إلى ٢,٠٩ سنت لكل سهم مما أدى إلى تضاعف سعر السهم لأكثر من ثلاث مرات، وهذا بدوره أدى إلى زيادة ثروة الملاك. وخلصت الدراسة إلى أن القدرة على إدارة العمل زادت، وأن سياسة التعامل مع المبيعات أصبحت أفضل، وكذلك مع المصاريف والمصاريف غير المباشرة. وأن المدراء سعداء بتطبيقهم هذا النظام، وأصبحوا راضين بعملهم وزادت رواتبهم وأعطتهم محاسبة المسؤولية سيطرة ورقابة أعلى وتحكماً أفضل بوظائفهم.

وهدفت دراسة (الطراونة واللوزي، ١٩٩٥) إلى استطلاع آراء الموظفين في الدوائر الحكومية في محافظة الطفيلة في المملكة الأردنية الهاشمية حول واقع الرقابة الإدارية، وكذلك توضيح العلاقة بين الرقابة الإدارية، وأبعاد الدراسة التي تشمل الهياكل التنظيمية والعلاقات الوظيفية والأنظمة والتعليمات الإدارية والوسائل الرقابية المستخدمة، وشملت الدراسة ١٨ دائرة حكومية في محافظة الطفيلة وزعت فيها ١٣٢ نسخة من الاستبانة التي استخدمت أداة لجمع بيانات الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت ٥ فرضيات صفرية جرى اختبارها إحصائياً، وتبين وجوب رفض جميع الفرضيات. مما أعطى دليلاً على وجود علاقات إحصائية ذات دلالة مهمة بين الرقابة الإدارية وكل من الهياكل التنظيمية والأنظمة والتعليمات والقرارات ووسائل الرقابة الإدارية، وبينت الدراسة أن الرقابة الإدارية يمكن تفسيرها وفهم واقعها باستخدام أي بعد من أبعاد الدراسة المتمثلة في الهياكل التنظيمية، والتعليمات، والأنظمة والقرارات الإدارية ورسائل الرقابة الإدارية المستخدمة.

هدفت دراسة (Wing،١٩٩٦) إلى توضيح طبيعة نظام محاسبة المسؤولية والمعروف باسم عقود المسؤولية الاقتصادية والمطبق في الصين منذ عام ١٩٨٧ والموازنة بين النظام المخطط والفعلي في الشركة مكان الدراسة، وتوضح الدراسة العوامل التي تؤثر على التقارير التي تنتج من هذا النظام. ودرس الباحث عقود المسؤولية الداخلية المطبقة على ٨٥٪ من الشركات

والمؤسسات المملوكة للدولة في الصين، والتي تطلب من الإدارة الوصول إلى هدف محدد من العوائد والأرباح بعد اقتطاع الضرائب وتكلفة المبيعات.

اعتمد الباحث في دراسته أربع خطوات من نظم الرقابة والتخطيط هي: تأسيس مراكز مسؤولية، ووضع الأهداف، والعمليات الداخلية، وتقييم الأداء.

وأوضحت الدراسة أن عقود المسؤولية الداخلية تتضمن أهدافاً مالية وغير مالية، على المنشأة أو مديري الأقسام تحقيقها، والتي في النتيجة ستحدد مكافأة الفرد والجماعة في مركز المسؤولية ذاك.

وخلص الباحث إلى أن تطبيق نظام قياس الأداء، واستخدام تقارير التفاوت في الأداء، يجب أن توضح العدالة وحقوق الأفراد، التي تؤثر ليس فقط على العوائد والمكافآت المالية، بل على سلوك العاملين مما يدفعهم للحصول على المزيد من العلم والمعرفة والتدريب.

وأوصى الباحث بأنه يجب تطبيق أساليب محاسبة إدارية متقدمة وحديثة في الصين، وخاصة في الشركات والمؤسسات المملوكة للحكومة، وذلك لتطوير كفاءتهم المالية وكفاءة الإدارة.

قام (Keeting، ١٩٩٧) بدراسة ميدانية مكونة من ٧٨ مدير قسم في مؤسسات مختلفة تعمل في الولايات المتحدة الأمريكية هدف فيها إلى تحديد أكثر أنواع المقاييس المستخدمة في تقييم أداء المديرين في المؤسسات المختلفة، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس لتقييم أداء مديري الأقسام وهي سعر السهم السوقي للمؤسسة، والمقاييس المحاسبية لأداء المؤسسة مثل أرباح المؤسسة وعوائدها أو نسبة العائد على حقوق الملكية، والمقاييس المحاسبية لأداء الأقسام مثل العائد على الاستثمار أو أرباح وعوائد القسم، واعتمدت منهجية الدراسة على أساس أن تقييم مديري الأقسام يتم على أساس عوائد القسم، أو على أساس مستوى المعلومات الخاصة بالمنشاة كلها. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام المقاييس المحاسبية في تقييم أداء المديرين تزداد وتبرز أهميتها عند وجود علاقة بين عوائد القسم وقيمته، وأن استخدام المقاييس المحاسبية يقلَل من سلطة المدير على القسم، ويقلَل كذلك من صلاحيات المديرين على الأقسام الأخرى، وأن استخدام المقاييس المحاسبية في تقييم أداء المؤسسة لتقييم أداء مدري الأقسام تزداد مع ازدياد حجم القسم بالنسبة لحجم المؤسسة، وأن سلطة المدير على القسم تؤثر على أقسام أخرى غير التي يتولى إدارتها، وأخيراً إن استخدام سعر السهم السوقي لتقييم أداء مدري الأقسام تزداد مع ازدياد حجم المؤسسة، وتقلل من تأثير صلاحيات المدريين الأخرى على مدراء الأقسام الأخرى في المؤسسة.

أجرى (جبريل، ١٩٩٩) دراسته النظرية والميدانية لموضوع محاسبة المسؤولية على ٩٠ شركة من الشركات الصناعية المساهمة العامة المدرجة في السوق المالي، حيث قام الباحث باستخدام أسلوب الاستبانة والمنهج القياسي التحليلي لتحقيق أهداف دراسته التي تمثلت في:

- إبراز أهمية وجود محاسبة مسؤولية في الشركات المساهمة الصناعية الأردنية.
- الوقوف على مدى تطبيق الشركات المساهمة العامة الصناعية في الأردن لمحاسبة المسؤولية.
- تقديم مقترحات للتغلب على نقاط الضعف في تطبيق محاسبة المسؤولية في الشركات مكان الدراسة.

وكشفت نتائج الدراسة أن ثلث الشركات المشمولة في الدراسة لا تطبق محاسبة المسؤولية، ولا يوجد فيها هيكل تنظيمي واضح لمراكز المسؤولية ولا التخطيطية، ولا يوجد معايير للأداء مبنية على أساس علمي، إلا أن الباحث أوضح من خلال مقابلاته الشخصية مع المديرين الماليين في الشركات التي شملتها الدراسة أن لديهم الوعي الكافي بمحاسبة المسؤولية، ويدركون أهمية تطبيقها ومزاياها.

في ضوء استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع محاسبة المسؤولية يمكن الإشارة إلى أن كثيراً من الباحثين قد تناولوا محاسبة المسؤولية في الشركات المساهمة الصناعية، وفي الدوائر والمؤسسات الحكومية، وهناك تشابه في المنهجية المستخدمة حيث اعتمدت معظم تلك الدراسات على الاستبانة ومنها ما تشابهت في نتائجها ومنها ما اختلفت كما في دراسة عبد الرازق ١٩٩٣ ودراسة جبريل ١٩٩٩. أما هذه الدراسة فهي مشابهة للدراسات السابقة من حيث المنهجية ولكن تختلف عنها في بيئة التطبيق فهي تطبق في مجال المستشفيات في البيئة السعودية وتختلف عنها من حيث تناولها المستشفيات (القطاع الصحي) الذي يعد من أهم القطاعات الخدمية في الاقتصاد السعودي. ومثل ذلك يؤكد على أهمية إجراء هذه الدراسة مما يساعد في معرفة مدى تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية.

فرضيات الدراسة:

في ضوء ما عُرض من الدراسات السابقة والجانب النظري، فقد صيغت الفرضيات على النحو الآتي:

Ha: تطبق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية.

Ha : يوجد تحديد لمراكز المسؤولية في المستويات الإدارية المختلفة في الهياكل التنظيمية للمستشفيات الخاصة السعودية.

Ha : يوجد موازنات تخطيطية تحدد نسب الإنجاز لكل مركز من مراكز المسؤولية على حدة في المستشفيات الخاصة السعودية.

Ha : تزيد درجة الأهمية للعوامل التي تحد من تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية عن متوسط أداة القياس.

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة سيعتمد الباحث على المنهج التحليلي والوصفي، المستند بشكل أساسي إلى معلومات مستقاة مباشرة من مسح ميداني لعينة تشمل فئات يقع على عاتقها الدور الرئيس في عملية تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة في المملكة العربية السعودية.

وقد صممّ الباحث لهذا الغرض استبانة مكونة من ثلاثة أقسام هدفت بشكل أساسي إلى معرفة مدى تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة في هذا الخصوص، فإنه يمكن الخروج بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات التي نستطيع من خلالها الحد من العوامل التي تحد من تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية.

طريقة الدراسة والقياسات المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها الأربع، قام الباحث بإعداد استمارة استبانة مكونة من ثلاثة أقسام رئيسية، خُصص القسم الأول منها للمعلومات العامة عن المشاركين في الدراسة وهي تخص المستشفى مثل تاريخ التأسيس (عمر المستشفى)، ورأس المال، ووجود فروع للمستشفى، والحصول على شهادة دولية مثل الأيزو، أما المعلومات العامة التي تخص المجيب فهي، المركز الوظيفي، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص، ولا شك أن الهدف في هذا القسم هو وصف العينة.

أما القسم الثاني فقد خصص لقياس محاسبة المسؤولية وتطبيقها في المستشفيات الخاصة السعودية، واشتمل على ٤٦ سؤالاً.

أما القسم الثالث فقد تضمن عشرة أسئلة لقياس أهم العوامل التي تعوق أو تحد من تطبيق

محاسبة المسؤولية في المستشفى الذي يعمل بها المجيب . وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الذي تتراوح القياسات فيه بين خمس نقاط وتعني (بدرجة كبيرة جداً)، وبين نقطة واحدة وتعني (بدرجة قليلة جداً)، وذلك لتعبير المشاركين عن آرائهم في الاستمارة .

صدق أداة الدراسة وثباتها:

وضع الباحث في اعتباره التأكد من ثبات أداة القياس وصدقها قبل استخدامها في الدراسة . فقام باختبار المقياس على ٢٥ محاسباً واستخرج معامل الثبات له على أساس معامل كرونباك ألفا Cronbach Alpha ، وعلى أساس سبيرمان براون التنبؤي Spearman Brown Reliability ، وذلك عن طريق الاستعانة ببرامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، كما قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، حيث جرى إعادة المقياس على عينة الاختبار بعامل زمني مدته أسبوعان، ويبدو جلياً من الجدول رقم (١) أن معاملات الثبات تدل على الاستقرار والاعتمادية والاتساق إلى حد كبير .

الجدول رقم(١)

معاملات ثبات وصدق المقياس

الرقم	المجال	كرونبناك ألفا	سبيرمان التنبؤي	إعادة الاختبار	معامل الصدق
١	البيانات المرتبطة بالمستشفى	٠,٧٩٢	٠,٨٠١	٠,٨٨٦	٠,٧٨٥
٢	البيانات التي تتعلق بمحاسبة المسؤولية لدى المستشفى	٠,٨٢٣	٠,٨٢٩	٠,٨٦٤	٠,٧٤٧
٣	العوامل التي تحد من تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفى	٠,٨٤٢	٠,٨٤٧	٠,٨٤٩	٠,٧٢١

أما من ناحية صدق المقياس، فقد تم التأكد منه وفقاً للصدق المنطقي، والصدق الإحصائي، فبالنسبة للصدق المنطقي، فقد عرض المقياس على متخصصين لاستطلاع وجهة نظرهم واستقرائها في تناسق مضمون الجمل وتوافقها مع الغرض المراد تحقيقه من المقياس، أما بالنسبة للصدق الإحصائي، فقد حُسب عن طريق الجذر التربيعي لمعامل الثبات المستخرج بطريقة إعادة الاختبار ويوضح الجدول رقم (١) أن معامل الصدق مرتفع .

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من المستشفيات الخاصة السعودية، والبالغ عددها ١٢٣ (مستشفى حسب الكتاب الإحصائي السنوي ١٤٢٦هـ)

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة اختيرت عشوائياً قوامها ١١٠ من العاملين في مجال المحاسبة والشؤون المالية في المستشفيات الخاصة في المملكة العربية السعودية، وذلك لدعم الثقة في المعلومات المجمعة بوساطة تعزيزها الاستبانة أي ما نسبته ٨٩,٤٪ من المجتمع الإحصائي وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل الإحصائي ٩٠ استبانة أي ما نسبته ٧٣,١٪ من مجتمع الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية في هذه الدراسة من خلال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ***Statistical Package For Social Studies (SPSS)***

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

القسم الأول من الاستبانة (المعلومات العامة)

أ- البيانات المتعلقة بالمستشفى

١- تاريخ التأسيس

تبين من تحليل الاستبانة أن غالبية المستشفيات التي شملتها الدراسة يزيد عمرها عن ٢٠ سنة، حيث بلغت نسبتها ٨٣,٧٥٪، وهذا يدل على أن هذه المستشفيات تأسست في ظل ظروف التطور التكنولوجي والإداري.

٢- رأس مال المستشفى

أظهرت الدراسة أن ٩٥٪ من المستشفيات التي شملتها الدراسة يزيد رأسمالها عن ٣٠ مليون ريال، وهذا يدل على كبر حجم المستشفيات محل الدراسة وضخامة تجهيزاتها وقدرتها على استخدام أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة وتوظيف المهارات والنظم المحاسبية بما يحقق أهداف تلك المستشفيات.

٣- فروع المستشفيات

كشفت الدراسة أن ٧٦٪ من المستشفيات التي شملتها الدراسة لا يوجد لها فروع أخرى، حيث إن وجود فروع للمستشفى يتطلب استخدام اللامركزية في الإدارة، وبمعنى آخر تطبيق محاسبة المسؤولية.

٤- الحصول على شهادات الأيزو أو غيرها

هناك ٨٢٪ من المستشفيات التي شملتها الدراسة حصلت على شهادات دولية مثل الأيزو أو ما يعادلها، ومما لا شك فيه أن من متطلبات الحصول على مثل هذه الشهادات تطبيق المنشأة أنظمة رقابية وإدارية ومحاسبية عالية المستوى، وتخدم أغراضها، وحصول المستشفى على مثل هذه الشهادات هو مؤشر على التنظيم الإداري السليم والنظام المحاسبي الجيد.

ب- البيانات المتعلقة بالمستجيبين

الجدول رقم(٢)
توزيع المستجيبين حسب العمر

العمر	العدد	النسبة	النسبة المجمعة
أكبر من ٤٠ سنة	٢٨	٣١,١	٣١,١
٣٠-٤٠ سنة	٥٠	٥٥,٦	٨٦,٧
أقل من ٣٠ سنة	١٢	١٣,٣	١٠٠
المجموع	٩٠	١٠٠	

يتبين من الجدول رقم(٢) أن معظم من قام بتعبئة الاستبانة تزيد أعمارهم على ٣٠ سنة وقد بلغت نسبتهم (٨٦,٧٪)، أما الذين تقل أعمارهم عن ٣٠ سنة فقد بلغت نسبتهم (١٣,٣٪)

الجدول رقم(٣)

توزيع المستجيبين حسب المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	النسبة	النسبة المجمعة
مدير مالي	٤٠	٤٤,٤	٤٤,٤
مساعد مدير مالي	٢١	٢٣,٣	٦٧,٧
محاسب	١٤	١٥,٦	٨٣,٣
مدقق داخلي	١٥	١٦,٧	١٠٠
	٩٠	١٠٠	

يتضح من الجدول رقم(٣) أن غالبية من قام بتعبئة الاستبانة هم مديرون ماليون ومساعدوهم أو محاسبون أو مدققون داخليون، مما يدعم الثقة ويعززها في المعلومات المجموعة بوساطة الاستبانة

الجدول رقم(٤)

توزيع المستجيبين حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة	النسبة المجمعة
دكتوراه	١١	١٢,٢	١٢,٢
مؤهل مهني	٣٤	٣٧,٨	٥٠
ماجستير	١٦	١٧,٨	٦٧,٨
بكالوريوس	٢٧	٣٠	٩٧,٨
دبلوم	٢	٢,٢	١٠٠
	٩٠	١٠٠	

يظهر الجدول رقم(٤) أن أعلى نسبة وهي ٣٧,٨ ٪ يعملون في مجال محاسبة في المستشفيات الخاصة السعودية هم من حملة المؤهل المهني، بينما بلغت نسبة حملة البكالوريوس ٣٠ ٪، يليهم حملة الماجستير ١٧,٨٪، ثم حملة الدكتوراه ١٢,٢٪، وأخيراً حملة الدبلوم ٢,٢٪.

الجدول رقم(٥)

توزيع المستجيبين حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة	النسبة المجمعة
المحاسبة	٧١	٧٨,٩	٧٨,٩
إدارة مالية	٦	٦,٧	٨٥,٦
اقتصاد	٩	١٠	٩٥,٦
قانون	٤	٤,٤	١٠٠
أخرى	-	-	
	٩٠	١٠٠	

وتفيد المعلومات الظاهرة في الجدول رقم(٥) أن ما نسبته ٧٨,٩٪ من العاملين في مجال المحاسبة في المستشفيات الخاصة السعودية متخصصون في المحاسبة ويرى الباحث أن هذه النسبة عالية، ولها تأثير على نوعية الإجابة المقدمة نظراً لمعرفتهم، في حين بلغت نسبة تخصصات الإدارة المالية والاقتصاد والقانون ٦,٧٪، ١٠٪، ٤,٤٪ على الترتيب.

الجدول رقم(٦)

توزيع المستجيبين حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة	النسبة المجمعة
أكثر من ١٠ سنوات	٤٩	٥٤,٤	٥٤,٤
٦-١٠ سنوات	٢٧	٣٠	٨٤,٤
٥ سنوات فأقل	١٤	١٥,٦	١٠٠
المجموع	٩٠	١٠٠	

وفيما يتعلق بتوزيع المستجيبين حسب سنوات الخبرة يظهر الجدول رقم(٦) أن ما نسبته ٨٤,٤٪من الذين يعملون في المحاسبة في المستشفيات الخاصة في المملكة العربية السعودية تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات، وهذا يضفي على نتائج الدراسة الدقة نظراً لدقة المعلومات المجموعة، بينما بلغت النسبة ١٥,٦٪ للذين تبلغ خبرتهم ٥ سنوات فأقل.

القسم الثاني : تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية

الفرضية الأولى : تطبق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية . في هذا الجزء من الاستبانة ، ثم طرح ٤٦ سؤالاً بهدف معرفة مدى تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية ، ومن ثم التعرف إلى العوامل التي تحد من تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية ، ومن أجل ذلك اعتمد على متوسط أداة القياس ، والتي على ضوئها يقارن الوسط الحسابي لكل سؤال مع متوسط أداة القياس الذي حُسب على النحو الآتي :

متوسط أداة القياس = مجموع الأوزان/ عدد الإجابات = ١٥/ ٥ = ٣

جدول رقم(٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية مرتبة تنازلياً

الرقم	السؤال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يوجد مدير مختص لكل مركز مسؤولية في المستشفى	٤,٩٥	٠,٨٥
٢	يحّدد وصف كل وظيفة في المستشفى	٤,٨٨	٨٧ .٠
٣	يوجد تقسيم واضح لمراكز المسؤولية في الهيكل التنظيمي للمستشفى	٤,٨٦	٨٧ .٠
٤	يوجد تحديد للمسؤوليات في مراكز المسؤولية	٤,٥٨	٨٦ .٠
٥	تقدم تقارير للمستويات الإدارية العليا عن أداء الأقسام عند الطلب	٤,٣٣	٠,٨٤
٦	لدى موظفي المستشفى الكفاءة والخبرة الكافية للقيام بأعمال مركز المسؤولية	٤,٣٣	٠,٨٤
٧	تبوب التكاليف والإيرادات تبعا لمراكز المسؤولية	٤,٢٠	١,٢٠
٨	يوجد توحيد للأوامر الإدارية في مركز المسؤولية	٤,١٢	١,٠٢
٩	يؤدي كل قسم عمله في مكان واحد بحيث يتم الإشراف عليه بسهولة	٤,١٠	١,١٠
١٠	طبيعة العمل متجانسة في كل مركز المسؤولية	٣,٨٩	١,٨٦
١١	تعد تقارير الأداء بشكل واضح وسهل الفهم	٣,٨٢	١,٥٨
١٢	يوجد وصف واضح لمراكز المسؤولية بأنواعها في المستشفى	٣,٨٠	١,٥٧
١٣	يوجد وصف متسلسل لإجراءات العمل في مركز المسؤولية	٣,٧٧	١,٥٨
١٤	وضوح السياسات والقواعد المحاسبية في المستشفى	٣,٧٥	١,٣٣
١٥	يراعى تسلسل السلم الوظيفي وخطوط السلطة في إعداد تقارير الأداء ورفعها	٣,٥٧	١,٣٣
١٦	العلاقة بين الأقسام والإدارات واضحة ويتم التنسيق البناء فيما بينها	٣,٥٥	٠,٨٩
١٧	تقدم تقارير للمستويات الإدارية العليا عن أداء الأقسام بشكل دوري	٣,٥٤	٠,٨٩
١٨	يفوض كل مدير مركز مسؤولية باتخاذ القرارات التي تخص مركزه	٣,٥٣	٠,٨٩
١٩	تبوب التكاليف والإيرادات حسب إمكانية التحكم بها من قبل مدير مركز المسؤولية	٣,٥١	٠,٨٩
٢٠	تنسجم معايير الأداء لكل مركز من مراكز المسؤولية	٣,٥١	٠,٨٩
٢١	يتم الربط بين بنود التكاليف والإيرادات مع مراكز المسؤولية	٣,٤٩	٠,٩٠

٢٢	تحدد الأهداف المطلوبة من كل قسم في المستشفى على حدة	٣,٤٩	٠,٩٠
٢٣	لا تحتوي تقارير الأداء أياً من عبارات اللوم أو الزجر أو ما شابه ذالك	٣,٤٨	٠,٩٠
٢٤	تقيس تقارير الأداء نطاق المسؤولية المحدد لكل مركز مسؤولية	٣,٤٦	١,٠٠
٢٥	يوجد وصف للمعلومات التي يجب أن تتضمنها تقارير الأداء	٣,٤٠	١,١٩
٢٦	هناك تقييم دوري لأداء العاملين في مراكز المسؤولية	٣,٤٠	١,١٩
٢٧	تستخدم الموازنات التخطيطية في تخطيط الإيرادات والتكاليف في مراكز المسؤولية	٣,٣٩	١,٣٠
٢٨	شكل تقارير الأداء ثابت ولا يتم يغيَّر باستمرار	٣,٣٨	١,٣٠
٢٩	يقاس الأداء الفعلي لكل مركز من مراكز المسؤولية على حده	٣,٣٧	١,٠٦
٣٠	يعتمد على مبدأ التكلفة الفعلية لقياس أداء الأقسام	٣,٣٦	١,٠٦
٣١	يتم اتخاذ قرار تصحيح الانحرافات المهمة	٣,٣٥	١,٠٧
٣٢	تتضمن تقارير الأداء وصفا مفصلا للأداء الفعلي والمخصص والانحراف بينهما	٣,٣٣	١,٠٤
٣٣	يحدد الشخص المسؤول عن الانحراف	٣,٢٧	١,٠٤
٣٤	تعطى أهمية لحجم الانحراف بقيمته أو كميته عند تحليله	٣,٢٧	١,٠٤
٣٥	يوجد نظام حوافز في المستشفى يحث العاملين على تحقيق الأهداف والوصول إلى الأداء المخطط	٣,٢٥	١,٢٦
٣٦	تؤخذ التدابير اللازمة لمنع حدوث الانحراف مستقبلا	٣,٢٥	١,٢٦
٣٧	تغيَّر الموازنات التخطيطية لمواجهة التغيرات الطارئة عندما تدعو الحاجة لذلك	٣,٢٣	١,٠٠
٣٨	يخصص كل مدير مركز مسؤولية الوقت الكافي لأعمال التخطيط	٣,٢٢	١,٠٠
٣٩	يوازن الأداء الفعلي بالمخطط لغايات تحديد الانحراف	٣,٢١	٠,٩٨
٤٠	يراعى في إعداد الموازنات التخطيطية إمكانية قيام العاملين بها وتحقيقها	٣,١٩	٠,٩٨
٤١	يتم ربط التكاليف والإيرادات بالموظفين الذين خضعت لرقابتهم	٣,١٩	٠,٩٨
٤٢	يتم إعداد معايير الأداء من قبل العاملين كافة في مراكز المسؤولية	٣,١٢	٠,٩٨
٤٣	تستخدم النسب المالية المختلفة لغايات تقييم أداء مراكز المسؤولية	٣,١٠	١,٠٤
٤٤	تدرس أسباب الانحرافات	٣,١٠	١,٠٤
٤٥	تحلل الانحرافات وتفسر	٣,٠٩	١,٠٦
٤٦	تستخدم أساليب التحليل والإيضاح بالرسم البياني لتقارير الأداء	٢,٨٥	١,٣٤
	المتوسط الحسابي لإجمالي التطبيق	٧٢,١٠	٠,٩٦

يتضح من الجدول رقم(٧) أن المتوسط الحسابي لجميع الأسئلة المطروحة في هذا القسم من الاستبانة أكبر من المتوسط الحسابي لأداة القياس وهو ٣ لجميع الأسئلة باستثناء السؤال رقم ٤٦ الذي بلغ متوسطه الحسابي ٢,٨٥ وانحرافه المعياري ١,٣٤ ، وهذه النتيجة تشير إلى تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية بدرجة كبيرة جداً، كما يلاحظ من الجدول رقم(٧) أن نسبة المتوسط الحسابي للفرضية الأولى التي تتعلق بتطبيق محاسبة المسؤولية تمثل ٧٢,١٪ وهي نسبة جيدة، وأن الانحراف المعياري بلغ ٠,٩٦ وهذا يدل على اتفاق آراء المستجيبين حول تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية. واستناداً إلى النتائج الظاهرة في الجدول رقم (٧)، فقد أجرى الباحث .One Sample T test للتحقق من معنوية درجة تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ ، ويُظهر الجدول رقم(٨) نتيجة اختبار الفرضية الأولى:

الفرضية الأولى:

H0 : - لا تطبق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية.

Ha : - تطبق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية.

الجدول رقم(٨)

التحقق من معنوية درجة تطبيق محاسبة المسؤولية

في المستشفيات الخاصة السعودية

نتيجة اختبار الفرضية الأولى:

T المحسوبة	T الجدولية	T SIG	نتيجة الفرضية العدمية H0
٧,١٨٢	١,٩٨٤	صفر	رفض

قاعدة القرار: تقبل الفرضية العدمية H0 إذا كانت قيمة T المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، وترفض الفرضية العدمية H0 إذا كانت قيمة T المحسوبة أكبر من الجدولية.

تؤكد نتيجة اختبار T الظاهرة في الجدول رقم (٨) الذي أجري للتحقق من معنوية درجة تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية، حيث بلغت قيمة T- المحسوبة ٧,١٨٢، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة ١,٩٨٤ ، ومستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ ، ووفقاً لقاعدة القرار تقبل صحة الفرضية الأولى Ha "تطبيق محاسبة المسئولية في المستشفيات الخاصة السعودية.

الفرضية الثانية:

يوجد تحديد لمراكز المسؤولية في المستويات الإدارية المختلفة في الهياكل التنظيمية للمستشفيات الخاصة السعودية.

الجدول رقم(٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على وجود تحديد لمراكز المسؤولية في المستويات الإدارية المختلفة في الهياكل التنظيمية للمستشفيات الخاصة مرتبة تنازلياً

الرقم	السؤال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يوجد مدير مختص لكل مركز مسؤولية في المستشفى	٤,٩٥	٠,٨٥
٢	يحدد وصف لكل وظيفة في المستشفى	٤,٨٨	٠,٨٧
٣	يوجد تقسيم واضح لمراكز المسؤولية في الهيكل التنظيمي للمستشفى	٤,٨٦	٠,٨٧
٤	يوجد تحديد للمسؤوليات في مراكز المسؤولية	٤,٥٨	٠,٨٦
٥	تقدم تقارير للمستويات الإدارية العليا عن أداء الأقسام عند الطلب	٤,٣٣	٠,٨٤
٦	لدى موظفي المستشفى الكفاءة والخبرة الكافية للقيام بأعمال مركز المسؤولية	٤,٣٣	٠,٨٤
٧	تبوّب التكاليف والإيرادات تبعا لمراكز المسؤولية	٤,٢٠	١,٢٠
٨	يوجد توحيد للأوامر الإدارية في مركز المسؤولية	٤,١٢	١,٠٢
٩	يؤدي كل قسم عمله في مكان واحد بحيث يتم الإشراف عليه بسهولة	٤,١٠	١,١٠
١٠	طبيعة العمل متجانسة في كل مراكز المسؤولية	٣,٨٩	١,٨٦
١١	تعد تقارير الأداء بشكل واضح وسهل الفهم	٣,٨٦	١,٥٨
١٢	يوجد وصف واضح لمراكز المسؤولية بأنواعها في المستشفى	٣,٨٠	١,٥٧
١٣	يوجد وصف متسلسل لإجراءات العمل في مركز المسؤولية	٣,٧٧	١,٥٨
١٤	وضوح السياسات والقواعد المحاسبية في المستشفى	٣,٧٥	١,٣٣
١٥	يراعى تسلسل السلم الوظيفي وخطوط السلطة في إعداد تقارير الأداء ورفعها	٣,٥٧	١,٣٣
	نسبة المتوسط الحسابي الإجمالي	٧٨,١٧٪	٠,٨٣

يبين جدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابي للأسئلة التي طرحت على عينة الدراسة والخاصة بوجود تحديد لمراكز المسؤولية في المستويات الإدارية المختلفة في الهياكل

التنظيمية للمستشفيات الخاصة، هو أكبر من متوسط أداة القياس(٣)، وهذا يعني أن مراكز المسؤولية موجودة بدرجة كبيرة جداً، ومراكز المسؤولية هي من مقومات محاسبة المسؤولية، بلغت نسبة متوسطها الحسابي ٧٨,١٧٪. كما يلاحظ من الجدول أن معظم المستشفيات الخاصة التي شملتها الدراسية تقوم بتبويب التكاليف والإيرادات تبعاً لمراكز المسؤولية، وهذا ما يشير إليه السؤال السابع حيث بلغ متوسطه الحسابي ٤,٢٠ وانحرافه المعياري ١,٢٠. واستناداً إلى النتائج الظاهرة في الجدول رقم (١٠)، وهو ما تم تأكيده من خلال اختبار (T-test) الظاهر في الجدول رقم(١٠) الذي أجري للتحقق من معنوية درجة الموافقة، فإن المشاركين يؤكدون وجود تحديد لمراكز المسؤولية في المستويات الإدارية المختلفة في الهياكل التنظيمية للمستشفيات الخاصة السعودية.

جدول رقم(١٠)

التحقق من معنوية درجة الموافقة على وجود تحديد لمراكز المسؤولية في المستويات الإدارية المختلفة في الهياكل التنظيمية للمستشفيات الخاصة السعودية

نتيجة اختبار الفرضية الثانية:

نتيجة الفرضية العديمة	T SIG	T الجدولية	T المحسوبة
رفض	صفر	١,٩٨٤	٨,٩٩٥

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن قيمة T- المحسوبة ٨,٩٩٥ وهي أكبر من قيمة T الجدولية ١,٩٨٤ ومستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ ووفقاً لقاعدة القرار تقبل صحة الفرضية الثانية Ha يوجد تحديد لمراكز المسؤولية في المستويات الإدارية المختلفة في الهياكل التنظيمية للمستشفيات الخاصة السعودية.

وبخصوص الفرضية الثالثة: يوجد موازنات تخطيطية تحدد نسب الإنجاز لكل مركز من مراكز المسؤولية على حدة في المستشفيات الخاصة السعودية.

فقد أختبرت هذه الفرضية من خلال ١١ سؤالاً من أسئلة الاستبانة، والجدول رقم(١١) يوضح النتائج:

الجدول رقم(١١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على وجود موازنات تخطيطية تحدد نسب الانجاز لكل مركز من مراكز المسؤولية على حده في المستشفيات الخاصة السعودية مرتبة تنازلياً

الرقم	السؤال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تستخدم الموازنات التخطيطية في تخطيط الإيرادات والتكاليف في مراكز المسؤولية	٣,٣٩	١,٣٠
٢	تنسجم معايير الأداء لكل مركز من مراكز المسؤولية	٣,٥١	٠,٨٩
٣	تحدد الأهداف المطلوبة من كل قسم في المستشفى على حده	٣,٤٩	٠,٩٠
٤	يقاس الأداء الفعلي لكل مركز من مراكز المسؤولية على حده	٣,٣٧	١,٠٦
٥	يتم الاعتماد على مبدأ التكلفة الفعلية لقياس أداء الأقسام	٣,٣٦	١,٠٦
٦	وضوح السياسات والقواعد المحاسبية في المستشفى	٣,٧٥	١,٣٣
٧	يتم إعداد معايير الأداء من قبل كافة العاملين في مراكز المسؤولية	٣,١٢	٠,٩٨
٨	يراعى في إعداد الموازنات التخطيطية إمكانية قيام العاملين بها وتحقيقها	٣,١٩	٠,٩٨
٩	يستخدم النسب المالية المختلفة لغايات تقييم أداء مراكز المسؤولية	٣,١٠	١,٠٤
١٠	يتم ربط التكاليف والإيرادات بالموظفين الذين خضعت لرقابتهم	٣,١٩	٠,٩٨
١١	تغير الموازنات التخطيطية لمواجهة التغيرات الطارئة عندما تدعو الحاجة لذلك	٣,٢٣	١,٠٠
	نسبة المتوسط الحسابي الإجمالي للتطبيق	٦٦,٧٢٪	٠,٩٧

يُظهر الجدول رقم(١١) نسبة المتوسط الحسابي الإجمالي للتطبيق ٦٦,٧٪، وهي نسبة مقبولة، وانحرافها المعياري ٠,٩٧ ، وهذا يدل على وجود اتفاق في آراء المستجيبين على وجود موازنات تخطيطية تحدد نسب الإنجاز لكل مركز من مراكز المسؤولية على حدة في المستشفيات الخاصة السعودية، كما يلاحظ من الجدول رقم(١١) أن المتوسط الحسابي للأسئلة المتعلقة بالفرضية الثالثة تتراوح بين (٣,٧٥ - ٣,١٠)، ويزيد عن متوسط أداة القياس(٣)

واستناداً إلى النتائج الظاهرة في الجدول رقم (١١)، وهو ما تم تأكيده من خلال اختبار "ت" (T-test) الظاهر في الجدول رقم (١٢) الذي أجري للتحقق من معنوية درجة الموافقة. فإن إجابة المشاركين تؤكد وجود موازنات تخطيطية تحدد نسب الإنجاز لكل مركز من مراكز المسؤولية على حدة في المستشفيات الخاصة السعودية.

جدول رقم(١٢)

التحقق من معنوية درجة الموافقة على وجود موازنات تخطيطية تحدد نسب الإنجاز لكل مركز من مراكز المسؤولية على حدة في المستشفيات الخاصة السعودية

نتيجة اختبار الفرضية الثالثة:

قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية	T SIG	نتيجة الفرضية العديمة H0
٢,٦٢٨	١,٩٨٤	٠,٠٠١	رفض

تُظهر نتائج اختبار (One Sample T-test) أن قيمة T المحسوبة = ٢,٦٢٨، وهي أكبر من قيمتها الجدولية ١,٩٨٤، وعند تطبيق قاعدة القرار على هذه النتيجة ترفض الفرضية العدمية H٠، وتقبل الفرضية البديلة Ha التي تنص على أنه "يوجد موازنات تخطيطية تحدد نسب الإنجاز لكل مركز من مراكز المسؤولية على حدة في المستشفيات الخاصة السعودية

القسم الثالث: العوامل التي تحد من تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفى

الجدول رقم(١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات للعوامل التي تحد من تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية مرتبة تنازلياً

الرقم	السؤال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أن تكلفة تطبيق محاسبة المسؤولية واحده من أهم محددات تطبيقها في المستشفى	٣,٩٨	٠,٤٩
٢	الهيكل التنظيمي لدى المستشفى لا يسمح بتطبيق محاسبة المسؤولية	٣,٨٨	٠,٨٢
٣	عدم وجود رغبة لدى الإدارة العليا بقبول نظام محاسبة المسؤولية	٣,٧٩	٠,٧٩
٤	اشتراك مراكز مسؤولية عدة في استخدام أصول المستشفى	٣,٧٩	٠,٧٩
٥	صعوبة تغيير النظام المحاسبي الحالي	٣,٦٩	٠,٦٩
٦	عدم وجود نظام محاسبي متكامل لتطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفى	٣,٦٢	٠,٦٢

٧	عدم توفير المعلومات المحاسبية الكفيلة لتطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفى	٣,٥٣	٠,٥٣
٨	عدم توافر نظام تقارير يقيس أداء الأفراد في المستشفى	٣,٣٠	٠,٣٠
٩	صعوبة إيجاد واحتساب سعر تحويل بين مراكز المسؤولية المختلفة	٣,٢٠	٠,٢٠
١٠	عدم توافر المهارات والكفاءات القادرة على تطبيق محاسبة المسؤولية	٣,٠٢	٠,٠٢
	نسبة المتوسط الحسابي الإجمالي	٧٠,٨٨٪	٠,٨٥

يتضح من الجدول رقم(١٣) أن جميع العوامل التي تحد من تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية تبلغ أهميتها أكبر من المتوسط الحسابي لأداة القياس (٣)، وقد تراوح المتوسط الحسابي للعوامل ما بين (٣,٠٢-٣,٩٨)، وقد جاء في المرتبة الأولى من حيث الأهمية عامل تكلفة تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا العامل ٣,٩٨، وكان أقل هذه العوامل أهمية هو عامل توافر المهارات والكفاءات القادرة على تطبيق محاسبة المسؤولية حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣,٠٢) ويرى الباحث أن هذه الدرجة قليلة الأهمية، لأن المملكة العربية السعودية يتوافر فيها كفاءات ومهارات قادرة على تطبيق محاسبة المسؤولية، وتتلقى دورات تدريبية مكثفة، وتواكب كل ما هو حديث، لأن جميع القطاعات في المملكة تهتم بتدريب الموظفين بشكل كبير جداً. واستناداً إلى النتائج الظاهرة في الجدول رقم (١٣)، فقد استخدم الباحث اختبار Sign للتعرف إلى مستوى المعنوية التي يمكن عندها القول بأن المتوسط الحسابي للعوامل التي تحد من تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية في الجدول رقم(١٣) الوارد في البحث يزيد على مستوى (٣) عند مستوى معنوية ١٪، وعليه فإن أهمية جميع العوامل التي تحد من تطبيق محاسبة المسؤولية الواردة في الجدول رقم(١٣) من هذه الدراسة تزيد عن المتوسط من وجهة نظر عينة الدراسة. وقد استخدم الباحث المتوسط الحسابي لأغراض ترتيب العوامل حسب أهميتها، وبناء على ذلك يمكن قبول صحة الفرضية البديلة Ha الرابعة من الدراسة التي تنص على أن درجة الأهمية للعوامل التي تحد من تطبيق محاسبة المسؤولية تزيد في المستشفيات الخاصة السعودية عن متوسط أداة القياس البالغ ٣.

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات:-

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

تطبق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية التي شملتها الدراسة بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغت نسبة المتوسط الحسابي لإجمالي التطبيق ١٠ ,٧٢٪، وهذا يعني أنه يوجد في مثل هذه المستشفيات هيكل تنظيمي واضح، ووصف واضح لمراكز المسؤولية المختلفة، ومدير مختص لكل مركز مسؤولية وتحديد للمسؤوليات في مراكز المسؤولية.

يوجد تحديد لمراكز المسؤولية في المستويات الإدارية المختلفة في الهياكل التنظيمية للمستشفيات الخاصة السعودية، وقد بلغت نسبة المتوسط الحسابي الإجمالية ١٧ ,٧٨٪، ويلاحظ أن هناك نسبة ٨٣ , ٢١٪ من عينة الدراسة لديها قصور في تحديد مراكز المسؤولية، علماً بأن مراكز المسؤولية من أساسيات محاسبة المسؤولية ومقوماتها.

يوجد موازنات تخطيطية تحدد نسب الانجاز لكل مركز من مراكز المسؤولية على حده في المستشفيات الخاصة السعودية التي شملتها الدراسة؛ إذ بلغت نسبة المتوسط الحسابي لإجمالي التطبيق ٧٢٪, ٦٦، وهي نسبة مقبولة وانحرافها المعياري ٩٧ , ٠، وهذا يدل على اتفاق آراء المستجيبين على وجود الموازنات التخطيطية في المستشفيات الخاصة السعودية.

هناك عوامل تحد من تطبيق محاسبة المسؤولية في المستشفيات الخاصة السعودية يتراوح متوسطها الحسابي ما بين (٠٢ , ٣-٩٨ , ٣)، وجميعها يزيد متوسطها عن متوسط أداة القياس (٣) ومن أهمها:

أ) تكلفة تطبيق محاسبة المسؤولية.

ب) عدم وجود رغبة للإدارة العليا بقبول نظام محاسبة المسؤولية.

ج) اشتراك مراكز مسؤولية عدة في استخدام أصول المستشفى.

التوصيات

بناء على ما تقدم يوصى الباحث بما يأتي :

- تطبيق مقومات محاسبة المسؤولية بالشكل السليم في المستشفيات التي لديها قصور في تطبيق مقومات محاسبة المسؤولية مثل إعداد هيكل تنظيمي واضح . وتحديد عمل كل مركز مسؤولية بشكل دقيق وواضح .
- وضع نظام حوافز للعاملين في المستشفيات الخاصة السعودية لحثهم على الوصول إلى الأداء المخطط .
- إيجاد نظام محاسبي يقوم بتوزيع الأصول المشتركة في حال قيام أقسام عدة بالاستفادة منها .

المراجع

المراجع العربية:

- أبو زيد، كمال، محاسبة التكاليف لأغراض اتخاذ القرارات، دار الجامعة، الجديدة: الإسكندرية ٢٠٠٢ م.
- أبو نصار، محمد – المحاسبة الإدارية، دار وائل للنشر ط١ – ٢٠٠٣ م.
- الشامي، مصطفى نبيل علي "المحاسبة بالمسؤولية نظام للمعلومات في ظل مفهوم التنظيم الحديث والمحاسبة الإدارية / للرقابة وتقييم الأداء المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، عين شمس العدد(٢) ١٩٩١.
- الطراونة، تحسين، اللوزي سليمان، دراسة ميدانية لواقع الرقابة الإدارية كما يراها العاملون في الدوائر الحكومة في محافظة الطفيلة"، مؤته للبحوث والدراسات، المجلد العاشر، العدد السادس، كانون أول، ١٩٩٥.
- الوابل، وابل بن علي – المحاسبة الإدارية – دار وابل للنشر ٢٠٠٥ م.
- جبريل، نائل عبد الله حسين – محاسبة المسؤولية في الشركات المساهمة العامة الصناعية الأردنية: دراسة ميدانية رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة آل البيت، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية ١٩٩٩.
- ظاهر، أحمد حسن– المحاسبة الإدارية، دار وائل للنشر ط١، ٢٠٠٢ م.
- عبد الرزاق، حارث حسن، مدى استخدام المعلومات المحاسبية في القرارات المتعلقة بوظيفتي التخطيط والرقابة – رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا ١٩٩٣.
- نور، أحمد، المحاسبة الإدارية في بيئة الأعمال المعاصرة، الدار الجامعية – الإسكندرية: ٢٠٠٥.

المراجع الانجليزية:

- *Bhabatosh Banerjee. Financial Policy and 'Management Accounting' 7TH Edition- Prentice – Hall of India Private Limited New Delhi- 2007 PP. 577-580.*
- *Garrison Ray H. and Eric W. Noreen- , 'Managerial Accounting' 10th edition N.Y. Irwin 2003 P327.*
- *Gerald, Marris F. 'Owning the Numbers' –P. CFO, Vol. 11, Issue 3, March 1995 PP 72-76.*
- *Horngren, Charles. T. George Foster and Srikant. M Dater. Cost Accounting A Managerial Emphasis. 11th Edition N. Y. Prentice – Hall 2003 PP. 197-200.*
- *Horngren, Charles. T. Managerial Accounting. 7th Edition Prentice – Hall International 1991 PP233-235.*
- *Keeting, Scott. A. 'Determinants of Divisional Performance Evaluation Practice ' Journal of Accounting & Economics Vol. 24, No.3, Dec 1997, PP 243-269.*
- *SM1TH Jack, Managerial Accounting' 'MC Gaw-Hill book Com. 1998 USA. PP 308-311*
- *Wing, Yau Shiu 'Variance Reporting 'Management Accounting: Magazine for Chartered Accountants, Vol. 74 Issue 9, oct 96. PP 52-59.*
- *Ronald W. Hilton, 'Managerial Accounting' Irwin MC Graw – Hill 4th Edition 1999 P484.*

فجوة التوقعات
في بيئة التدقيق الفلسطينية
(دراسة ميدانية)

د. رائد إبراهيم السعد*

---

* مشرف اكاديمي متفرغ، منطقة طولكرم التعليمية، جامعة القدس المفتوحة / فلسطين.

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى اختبار وجود فجوة التوقعات في بيئة التدقيق الفلسطينية وتحديد أسبابها، وذلك من وجهة نظر مدققي الحسابات والمديرين الماليين لدى الشركات المساهمة العامة الفلسطينية المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية، وتقديم التوصيات الضرورية لجسر هذه الفجوة. ولأغراض تحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها، صممت استبانة وزعت على عينة من المدققين والمديرين الماليين، حيث اشتملت الاستبانة على مجموعة من الأسئلة لاختبار مدى وجود فجوة في توقعات كلا الطرفين وتصوراتهم حول مسؤوليات مدققي الحسابات، ومدلولات التقرير النظيف (غير المتحفظ) من وجهة نظرهم، وكذلك الأنشطة التي من شأنها أن تضعف من استقلالية مدقق الحسابات. وقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent T- test في عملية التحليل.

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقات بسيطة بين متوسط إجابات المدققين والمديرين الماليين فيما يتعلق بمسؤوليات مدقق الحسابات والأنشطة التي قد تعرض استقلالية المدقق للضرر في حال ممارسته لها، وأن غالبيتها ليست ذات دلالة إحصائية. ولكن النتائج أظهرت أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات مدققي الحسابات والمديرين الماليين حول مدلولات التقرير النظيف (غير المتحفظ). بناء على الاستنتاجات السابقة، فان الباحث يوصي بضرورة أن تتحمل جمعية مدققي الحسابات مسؤولية تثقيف المجتمع بطبيعة مهنة التدقيق وأهدافها، وتوضيح نطاق مسؤوليات المدققين ودورهم ومتابعة تطبيق الأنظمة والمعايير المهنية.

Abstract

This research aims at examining the existence of an audit expectation gap in Palestine and its causes from the point of view of auditors and financial managers of the listed corporations in the Palestinian Stock Market and to submit the necessary recommendations to bridge this gap. To achieve that, a questionnaire was distributed to a sample of auditors and financial managers. The questionnaire contained statements regarding three aspects of audit: auditor responsibilities, means of unqualified audit report, and activities that impair auditor independence. Statistical means, standard deviations, and independent t-test were used to analyze data. Results showed that there are simple differences between the means of the two groups' responses regarding auditor responsibilities and activities impairing auditor independence, while there are significant differences between the mean responses of the two groups' responses regarding the means of unqualified audit report. Finally the researcher recommends that the Palestinian Association of Certified Accountants have to educate the society about the nature and purposes of the audit profession and to explain the audit's role and scope, the auditor's responsibilities and their role in following up and implementing rules and professional standards.

المقدمة

ظهر مفهوم فجوة التوقعات في مهنة التدقيق في سبعينيات القرن الماضي عندما عرّفها (Liggio، ١٩٧٤) بأنها الفرق بين مستوى أداء المدقق المتوقع كما يتصوره المدقق من جهة، وكما يتصوره مستخدمو البيانات المالية من جهة أخرى.

لقد تناولت العديد من الدراسات في أدبيات تدقيق الحسابات، وعلى مدار العقدين الماضيين طبيعة فجوة التوقعات ونطاقها في مهنة التدقيق بين المدققين من جهة، وبين الأطراف المتعددة المستفيدة من خدمات التدقيق من جهة أخرى، وقد أظهرت هذه الدراسات وجود مثل هذه الفجوة، وذلك بخصوص العديد من القضايا المرتبطة بالمهنة، وبعمل المدققين، كطبيعة عمل المهنة، وأهدافها، وتنظيمها، ونتائجها، ومسؤوليات المدققين، واستقلاليتهم، ومدلولات التقارير المعدة من طرفهم.

لقد تعرضت مهنة التدقيق للعديد من الانتقادات، وخاصة بعد انهيار العديد من الشركات العالمية الكبرى (انرون وورلد كوم)، إذ بعد انهيار أي من الشركات وفشلها يشار فورا بإصبع الاتهام إلى المدققين (Teo and Phillip، ٢٠٠٥). لذا فقد أصبحت المهنة وخدماتها مثار جدل، وأثير العديد من التساؤلات حول جدواها ومنفعتها، إذ أصبح المجتمع ينظر إلى المهنة على أنها عاجزة عن القيام بدورها الاساس في خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته ومقابلة توقعاته، ويعتقد البعض أن المهنة قد تغاضت عن الكثير من مسؤولياتها، وتهربت من واجباتها تفاديا لتحمل المسؤوليات الجسام الملقاة على عاتقها (Sikka et al، ١٩٩٢).

يعتقد مستخدمو القوائم المالية أن عملية التدقيق تعطي تأكيدا مطلقا بأن القوائم المالية خالية من التحريفات سواء الناتجة عن الأخطاء أو الناتجة عن الغش، إلا أن المهنة رفضت ذلك وأكدت أنها تقوم بتصميم إجراءاتها لتتمكن من تقديم تأكيد معقول بأن القوائم المالية خالية من التحريفات الجوهرية وأن الهدف الاساس لوظيفة التدقيق هو إبداء رأي فني محايد حول صدق القوائم المالية وعدالتها (Epstein and Geiger، ١٩٩٤). كذلك هناك سوء فهم من قبل مستخدمي القوائم المالية للعديد من العبارات المستخدمة في تقرير التدقيق، فعلى سبيل المثال ما يتعلق بعبارة " صدق القوائم المالية وعدالتها " إذ يعتقد البعض أنها تعني خلو القوائم المالية من التحريفات كافة وأن الوضع المالي للشركة سليم، وأن الشركة مستمرة في أداء نشاطاتها في المستقبل، وهذا أيضا ما رفضته المهنة معتبرة أن عبارة الصدق والعدالة تعني أن القوائم المالية معدة وفقا للمبادئ المحاسبية المتعارف عليها (McGee، ١٩٩١).

كذلك ينظر مستخدمو القوائم المالية إلى أن المدققين يعملون في بيئة مليئة بالمصالح الاقتصادية، وهذا مما يضعف استقلاليتهم، ويثير الشكوك حول مصداقية تقاريرهم، ويمس بسمعة المهنة والمهنيين(Best et al، ٢٠٠١).

إن كل ما سبق يشير إلى وجود سوء فهم من قبل مستخدمي القوائم المالية لأهداف وظيفة التدقيق، ومدلولات المصطلحات المستخدمة في تقارير التدقيق، ومسؤوليات المدقق واستقلاليته، وهذا هو السبب الرئيس وراء ظهور ما يسمى بفجوة التوقعات.

لقد أدركت مهنة التدقيق أنه لا يمكن التغاضي عن هذه الفجوة، إذ بدأت تلقي بظلالها السلبية على المهنة والمهنيين، مما قد يؤدي إلى أن تفقد المهنة أهميتها ودورها الاجتماعي. لذلك حاولت المهنة وبشتى الوسائل الحد من هذه الفجوة، فعمدت إلى تعليم المجتمع وتثقيفه بطبيعة وظيفة التدقيق ودورها استنادا إلى الافتراض الضمني أن سبب هذه الفجوة هو جهل المجتمع، وسوء فهمه لمهنة التدقيق، فقامت بإصدار النشرات الفنية، وإجراء بعض التعديلات في صياغة تقرير التدقيق، وقامت أيضا بإصدار معايير التدقيق وقواعد السلوك المهني من أجل تحسين كفاءة أداء المدققين، وتعزيز استقلاليتهم، وذلك على اعتبار أن المدققين يتحملون أيضا جزءا من أسباب هذه الفجوة (Humphrey et al، ١٩٩٣). وبالرغم من ذلك ما زالت الفجوة قائمة، ويعتقد البعض أنه لا يمكن إلغاء هذه الفجوة بالكامل، ولكن لا بد من اتخاذ إجراءات إضافية من أجل الحد من هذه الفجوة، وتضييقها إلى أدنى مستوى ممكن ((Giacomino، ١٩٩٤).

تعريف فجوة التوقعات

ورد في العديد من الدراسات تعريفات مختلفة للفجوة من حيث الشكل، ولكنها متقاربة إلى حد ما من حيث المضمون، ومن أهمها:

- تعرف فجوة التوقعات أنها الفرق بين مستوى أداء المدقق المتوقع كما يتصوره المدقق من جهة، وكما يتصوره مستخدمو البيانات المالية من جهة أخرى (Liggio، ١٩٧٤).
- تعرف فجوة التوقعات أنها الفرق بين ما يعتقد الجمهور ومستخدمو البيانات المالية بأن المدققين مسؤولون عن تحقيقه، وما يتصوره المدققون عن المسؤوليات التي يتحملونها (Guy and Sullivan، ١٩٨٨).
- تعرف فجوة التوقعات أنها فجوة الجهل، وذلك بسبب ربطها بمدى إدراك المجتمع لدور المدقق (Hatherly et al .، ١٩٩١).

لقد وضعت (Porter ، ١٩٩٣) في دراستها لفجوة التوقعات في نيوزيلندا هيكلا لفجوة التوقعات بينت من خلاله العناصر الأساسية لتلك الفجوة، وهي :

- **فجوة المعقولية** : ويسميها بعضهم فجوة الجهل، وهي الفجوة بين ما يتوقع المجتمع من المدققين أن يحققوه، وبين ما يتوقع المدققون أنهم يستطيعون إنجازه بشكل معقول .
- **فجوة الأداء** : وهي الفجوة بين ما يتوقع المجتمع من المدققين إنجازه بشكل معقول وبين ما يتصور المدققون إنجازه، ويمكن تقسيم فجوة الأداء إلى قسمين، هما :
- **عجز المعايير** : وهي الفجوة بين الواجبات والمسؤوليات التي من المتوقع أن المدقق يستطيع إنجازها بشكل معقول، وبين واجبات المدقق ومسؤولياته الحالية كما عرفتها معايير التدقيق .
- **عجز الأداء** : وهي الفجوة بين معايير الأداء المتوقعة لواجبات المدققين ومسؤولياتهم الحالية، وبين أداء المدققين كما يتصوره المجتمع .

أسباب ظهور الفجوة

لقد ورد في الأدبيات المتعلقة بفجوة التوقعات أن الأسباب الرئيسة لهذه الفجوة تتكون مما يأتي (ذنيبات، ٢٠٠٣) :

- التوقعات المتعددة لمختلف فئات مستخدمي البيانات المالية بخصوص طبيعة التدقيق، وأهدافه، ومسؤوليات المدققين، ومعايير التدقيق، والاستقلالية، وتقرير المدقق .
- التصورات المختلفة حول الأداء الفعلي لمدققي الحسابات .
- إن تصورات وتوقعات الفئات المختلفة بعضها معقول، وبعضها غير معقول .
- عدم كفاية الأداء الفعلي للمدققين .
- إن التوقعات المختلفة المرتبطة برغبات أصحاب هذه التوقعات، وهذه الرغبات قد تكون واقعية أو غير واقعية .

سبل تضييق فجوة التوقعات

لقد أشارت الدراسات المختلفة والمتعلقة بفجوة التوقعات إلى العديد من السبل والوسائل التي يمكن من خلالها تضييق فجوة التوقعات، وذلك للحد من آثارها السلبية على مهنة التدقيق والمجتمع، ويمكن إجمال هذه السبل والوسائل بما يأتي ***:(Sikka et al, 1992, Humphrey et al, 1993)***

- زيادة فعالية الاتصال والإعلام عن دور المدقق ومسؤولياته في المجتمع والرسائل التي تحملها تقارير المدققين.
- تدعيم حياد المدقق واستقلاله.
- توسيع مجال مسؤوليات المدقق.
- التقييم الخارجي لأداء المدققين (مراجعة النظير).

مشكلة الدراسة وأهدافها

لقد أظهرت العديد من الدراسات حول مهنة التدقيق في مختلف دول العالم أن هناك فجوة في التوقعات بين مدققي الحسابات، ومعدي القوائم المالية ومستخدميها بخصوص العديد من القضايا الأساسية المرتبطة بمهنة التدقيق، وأظهرت هذه الدراسات مسببات هذه الفجوة وانعكاساتها السلبية على المهنة والمهنيين، واقترحت العديد من الحلول للحد من هذه الفجوة وتضييقها. لذلك فإن مشكلة وأهداف هذه الدراسة تتمثل في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- هل هناك فجوة توقعات في بيئة التدقيق الفلسطينية؟
- ما هي أسباب وجود هذه الفجوة؟
- ما هي الحلول الكفيلة بالحد من هذه الفجوة؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية تصورات وتوقعات كل من المدققين ومعدي ومستخدمي القوائم المالية وضوحها وتوافقها حول مختلف الجوانب المتعلقة بمهنة التدقيق، وطبيعة عملها، وأهدافها، ونتائجها، ومسؤوليات المدققين، واستقلاليتهم، ومدلولات التقارير المختلفة الصادرة عنهم، لما لهذا الوضوح والتوافق من أثر إيجابي على المدققين، وسمعة المهنة، واستقرارها، حتى يتسنى لها القيام بواجباتها على أكمل وجه، وكذلك على مستخدمي تقرير مدقق الحسابات، وعلى المجتمع الاقتصادي بشكل عام.

الدراسات السابقة

لاقت فجوة التوقعات في مهنة التدقيق، وعلى مدى العقدين الماضيين اهتماما كبيرا من قبل الباحثين سواء من حيث تحديد معالم هذه الفجوة، والتحقق من وجودها، ودراسة أسبابها، واقتراح الحلول الرامية لجسرها، وذلك من خلال استقصاء آراء مختلف الأطراف المعنية. فقد

أجريت العديد من الدراسات بهدف التحقق من وجود هذه الظاهرة في بيئة مهنة التدقيق في العديد من الدول، ومن هذه الدراسات:

- أجرى (Hatherly and Skuse ، ١٩٩١) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تبني تقرير مدقق الحسابات المطول في بريطانيا على تضييق فجوة التوقعات، وتصحيح الفهم الخاطئ لعملية التدقيق ودور المدقق، حيث قام الباحثان بإجراء دراسة تجريبية على ١٤٠ من طلبة الدراسات العليا في العلوم الإدارية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التقرير المطول أدى إلى تغيير إدراك الطلبة لعملية التدقيق ودور المدقق، ولكن الدراسة أشارت أيضا إلى وجود قضايا مهمة لم تعالج في التقرير المطول، وأن العبارات المضافة للتقرير يمكن أن تؤدي إلى نتائج سلبية خاصة فيما يتعلق بفجوة الأداء، والتوقعات اللامعقولة لمستخدمي التقرير.

- قام (Humphrey et al. ، ١٩٩٣) بإجراء دراسة نقدية تناولت ظاهرة فجوة التوقعات في بريطانيا حيث أشار الباحثون إلى أن فجوة التوقعات هي ظاهرة قديمة ومستمرة، وأن محاولات المهنة لمعالجة هذه الفجوة جاءت متوافقة مع مصالحها الذاتية، ومصالح أعضائها دون النظر إلى مصالح الأطراف الأخرى، حيث بيّنت الدراسة أن المهنة قد اعتمدت إستراتيجيتين أساسيتين للحد من الفجوة، وهما: الإستراتيجية الدفاعية، التي ركزت من خلالها على تعليم المجتمع وتثقيفه مفترضة أن سبب وجود هذه الفجوة يعود إلى جهل مستخدمي القوائم المالية وسوء فهمهم لطبيعة وظيفة التدقيق وأهدافه، والإستراتيجية البنّاءة، التي ركزت من خلاها على إجراء بعض التعديلات في إجراءات التدقيق في محاولة منها لإظهار رغبة المهنة في الاستجابة لتوقعات المجتمع وتلبية رغباته.

- أجرت (Porter ، ١٩٩٣) دراسة للتحقق من أسباب وجود فجوة التوقعات في نيوزيلندا حيث اعتمدت الاستبانة للتعرف على تصورات المدققين، والعديد من مستخدمي البيانات المالية حول واجبات المدققين، وقد توصلت الدراسة إلى وجود نقص في المعرفة المتعلقة بواجبات المدققين الذي اعتبرته الباحثة سببا رئيسا في وجود فجوة التوقعات. كما أن هذه الدراسة حددت مكونين لهذه الفجوة، وهما: فجوة المعقولية، التي تعود إلى وجود بعض التوقعات غير المعقولة من قبل مستخدمي البيانات المالية، وفجوة الأداء، الناتجة عن قصور في أداء المدققين، وعجز في معايير التدقيق.

- قام حجير (٢٠٠١) بدراسة فجوة التوقعات في الأردن بهدف التحقق من وجود هذه الفجوة بين مدققي الحسابات، وبين المستثمرين، والتعرف على العوامل المؤثرة في وجود هذه الفجوة، وتحديد الأهمية النسبية لتلك العوامل. ولأغراض تحقيق أهداف الدراسة وجّه الباحث

استبانة إلى عينة من هاتين الفئتين . وقد توصلت الدراسة إلى وجود فجوة في التوقعات بين مدققي الحسابات، وبين المستثمرين في الأردن، كما بينت الدراسة أن مستوى الأداء المهني للمدقق، وكفاءته، ودرجة استقلاليته، ومستوى الإفصاح عن البيانات المالية، لها تأثير كبير على فجوة التوقعات .

- أجرى ذنيبات (٢٠٠٣) دراسة لمعرفة مدى وجود فجوة التوقعات، وبنيتها في بيئة التدقيق الأردنية، ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث استبانتين وجهت الأولى لعينة من مدققي الحسابات الخارجيين، وأما الثانية فقد وجهت إلى مديري الشركات المدرجة في سوق عمان المالي، وذلك لتحديد بنية فجوة التوقعات في الأردن من وجهة نظر المدققين ومديري الشركات المساهمة العامة، وقد أظهرت الدراسة أن هناك فروقات جوهرية بين آراء مدققي الحسابات ومديري الشركات فيما يتعلق بتحديد بعض الواجبات الحالية للمدققين، وبعض الواجبات التي يمكن أن يتحملها المدققون، وكذلك فيما يتعلق بتقييم أداء المدققين لبعض الواجبات، وقد بيّنت الدراسة أيضا أن هناك توقعات معقولة، وأخرى غير معقولة لكل من المدققين ومديري الشركات، وأن هناك دلائل على وجود ما يسمى فجوة الجهل التي تتعلق بالتوقعات غير المعقولة، وفجوة الأداء التي تتعلق بالعجز في أداء المدققين، والعجز في معايير التدقيق التي بيّنت واجبات المدققين الحالية .

- أجرى العنقري والسديري (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى رصد ملامح فجوة التوقعات الموجودة بين مراجع الحسابات والأطراف المستفيدة من خدماته في بيئة مهنة المراجعة في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الدراسة أسلوب الاستبانة لجمع البيانات، وقد أشارت نتائج الدراسة الميدانية إلى عدم وجود اتفاق مطلق بين الفئات محل الدراسة (مراجعو الحسابات، والمستفيدون من خدماتهم، والمديرون الماليون) . وأكد الباحثان على زيادة الاهتمام بتطبيق الأنظمة والمعايير المهنية، ومتابعتها لتقريب ما هو كائن في الواقع العملي لما يجب أن يكون، إضافة لأهمية زيادة توعية المجتمع بدور المراجع وطبيعتها ومسؤولياتها والاهتمام بموضوع التحديات المعاصرة التي تواجه المهنة سواء في الوقت الحالي أم مستقبلا .

- أجرى (Lin and Chen، ٢٠٠٤) دراسة بهدف التحقق من وجود فجوة التوقعات في جمهورية الصين الشعبية، وقد استخدم الباحثان استبانة وجهت إلى عينة من مدققي الحسابات ومستخدمي القوائم المالية، وبعد مقارنة إجابات كلا الطرفين، خلصت الدراسة إلى أن هناك فجوة في التوقعات فيما يتعلق بأهداف التدقيق وواجب المدقق في اكتشاف الغش، والتقرير عنه، واستقلالية المدقق، والتزامات المدققين تجاه الطرف الثالث (مستخدمي القوائم المالية)،

وقد ركزت هذه الدراسة على أهمية تعزيز استقلالية المدقق كوسيلة للحد من فجوة التوقعات في الصين الشعبية .

- أجرى ذنيبات (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تحديد معاني فقرة الرأي في التقرير النظيف لمدقق الحسابات الخارجي ، ومديري الشركات المساهمة العامة في الأردن ، وتحديد الأهمية النسبية للمعاني التي اختبرت ، وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط وجهات نظر الفئتين فيما يتعلق بكل معنى . ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة احتوت على (٢٢) مفهوما من المفاهيم التي يمكن أن يتصورها مستخدمو تقرير المدقق كمعان لفقرة الرأي ، وجهها إلى عينة من مجتمع الدراسة . وقد توصلت الدراسة إلى أن الفروقات بين متوسط وجهتي نظر الفئتين هي فروقات بسيطة جدا ، وغالبيتها ليست بذات دلالة إحصائية . كما بينت الدراسة أن أهم المفاهيم دلالة على معنى فقرة الرأي هو (التطابق مع المبادئ المحاسبية) .

- أجرى (Sidani، ٢٠٠٧) دراسة بعنوان فجوة التوقعات، دليل من لبنان. هدفت الدراسة إلى تقييم إمكانية وجود فجوة التوقعات بين المحاسبين وغير المحاسبين (المحامين ، مديري البنوك، والوسطاء الماليين) في لبنان. وقد استخدم الباحث استبانة وجهت إلى عينة من المحاسبين وغير المحاسبين ، وقام بإجراء موازنة بين استجابات كلا الطرفين . وقد توصلت الدراسة إلى وجود ما يسمى بفجوة المعقولية ، حيث تبين أن هناك فجوة بين فهم المدققين لمهنتهم مقارنة مع تصورات الآخرين . كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تصورات كلا الطرفين حول دور المدقق فيما يتعلق باكتشاف الغش .

فرضيات الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصورات المدققين الخارجيين والمديرين الماليين لدى الشركات المساهمة العامة ، المدرجة في السوق المالي بخصوص مسؤوليات مدققي الحسابات .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصورات المدققين الخارجيين والمديرين الماليين لدى الشركات المساهمة العامة ، المدرجة في السوق المالي بخصوص مدلولات التقرير النظيف (غير المتحفظ) .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصورات المدققين الخارجيين والمديرين الماليين لدى الشركات المساهمة العامة ، المدرجة في السوق المالي بخصوص الأنشطة ، التي من شأنها أن تضعف من استقلالية المدقق عند ممارسته لها .

أسلوب الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي بهدف دراسة ظاهرة فجوة التوقعات، والتحقق من وجودها، وتحديد أسبابها، وذلك باستخدام الأسلوبين الآتيتين :

- البحث المكتبي من خلال الكتب، والمقالات، والدراسات السابقة.
- البحث الميداني، ويشمل: استبانة موجهة للمدققين الخارجيين والمديرين الماليين لدى الشركات المساهمة العامة، المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من مكاتب التدقيق المعتمدة لدى جمعية مدققي الحسابات الفلسطينيين، والبالغ عددها (١٩١) مكتبا (دليل المدقق الفلسطيني، ٢٠٠٧)، والشركات المساهمة العامة الفلسطينية المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية، والبالغ عددها (٣٦) شركة (الموقع الالكتروني لسوق فلسطين للأوراق المالية)، حيث إن استبانة الدراسة استهدفت المدققين والمديرين الماليين، وقد اختيرت عينة عشوائية حجمها (٥٠) مكتب تدقيق، وأخذت جميع الشركات المساهمة العامة، وذلك لصغر حجم المجتمع، وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة من مدققي الحسابات (٣٣) استبانة، أي ما نسبته (٦٦٪). كما بلغ عدد الاستبانات المستردة من الشركات (٢٤) استبانة، أي ما نسبته (٦٧٪).

والجدولان (١، ٢) يظهران خصائص كل من المدققين والمديرين الماليين الذين قاموا بتعبئة الاستبانة.

الجدول (١)

سنوات الخبرة للمدققين والمديرين الماليين

عدد سنوات الخبرة	المديرين الماليين	المدققين		
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أقل من سنتين	٠	٠٪	٠	٠٪
من ٢ – ٥ سنوات	٥	٢١٪	٩	٢٧٪
أكثر من ٥ سنوات	١٩	٧٩٪	٢٤	٧٣٪
المجموع	٢٤	٣٣		

الجدول (٢)

المؤهل العلمي للمدققين والمديرين الماليين

المؤهل العلمي	المديرين الماليين	المدققين		
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أقل من بكالوريوس	٠	٠٪	٠	٠٪
بكالوريوس	٢٠	٨٣٪	٢٦	٧٩٪
ماجستير	٤	١٧٪	٧	٢١٪
دكتوراة	٠	٠٪	٠	٠٪
المجموع	٢٤	٣٣		

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها قام الباحث بتطوير استبانة مستعينا بالدراسات السابقة ومعايير التدقيق الدولية وغيرها من المراجع ذات الصلة. وقد وجهت الاستبانة نفسها إلى عينة من مدققي الحسابات المعتمدين لدى جمعية مدققي الحسابات والمديرين الماليين لدى الشركات المساهمة العامة الفلسطينية المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية.

تتضمن الاستبانة (٥) أسئلة مكونة من (٤٩) فقرة وموزعة على أربعة أقسام وهي:

القسم الأول: تتضمن بيانات شخصية تتعلق بخصائص مدقق الحسابات والمدير المالي (سؤالان).

القسم الثاني: يتضمن سؤالا واحدا مكونا من (٢٣) فقرة تمثل بعض مسؤوليات مدقق الحسابات الخارجي، سواء أكانت تبدو منطقية أم غير منطقية.

القسم الثالث: يتضمن سؤالا واحدا مكونا من (١٣) فقرة تمثل بعض مدلولات التقرير النظيف (غير المتحفظ)، سواء أكانت تبدو منطقية أم غير منطقية.

القسم الرابع: يتضمن سؤالا واحدا مكونا من (١١) فقرة تمثل بعض الأنشطة المتوقع لها أن تؤثر سلبا في استقلالية مدقق الحسابات، سواء أكانت تبدو منطقية أم غير منطقية.

وقد صممت الأقسام الثلاثة الأخيرة من الاستبانة بحيث تكون الإجابة: غير موافق، لا أدري، موافق، وقد أعطيت القيم (١، ٢، ٣) على التوالي.

صدق المقياس وثباته

لغرض اختبار صدق أداة الدراسة عرضت الاستبانة على خمسة من المحكمين منهم ثلاثة من أساتذة المحاسبة في الجامعات الفلسطينية ومدقق حسابات ومدير مالي، وقد قدّموا العديد من التوصيات التي أخذ بها، وأجريت التعديلات المطلوبة بناء على ذلك. وكذلك اختبر ثبات المقياس باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) عن طريق حساب معامل الإتساق الداخلي للأداة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS . وقد تبين أن معامل الثبات الخاص بإجابات المدققين عن الاستبانة الموجهة لهم تساوي (٨٨٪)، وأن معامل الثبات الخاص بإجابات المديرين الماليين عن الاستبانة الموجهة لهم يساوي (٨١٪)، وهذه المعاملات تعد جيدة.

التحليل الإحصائي

لأغراض تحليل البيانات استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS)، واستخدمت الاختبارات الإحصائية الآتية :

التحليل الإحصائي الوصفي (التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري)، واختبار (T-test Independent) بغرض تحديد ما إذا كانت هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين تصورات كل من المدققين ومديري الشركات المساهمة العامة حول بعض القضايا المرتبطة بمهنة التدقيق.

عرض النتائج وتحليلها

اختبار الفرضيات

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصورات المدققين الخارجيين والمديرين الماليين لدى الشركات المساهمة العامة المدرجة في السوق المالي بخصوص مسؤوليات مدققي الحسابات.

الجدول (٣)
متوسط إجابات مدققي الحسابات والمديرين الماليين فيما يتعلق بمسؤوليات مدققي الحسابات

الرقم	المسؤوليات	متوسط آراء المدققين	الانحراف المعياري	متوسط آراء المديرين الماليين	الانحراف المعياري	T Value	Significance P-Value
١	مسك السجلات المحاسبية لمنشأة العميل .	١,٦٧	٠,٦٩٢	١,٧٥	٠,٦٧٦	٠,٤٥٣	٠,٦٥٢
٢	إعداد القوائم المالية لمنشأة العميل .	١,٣٦	٠,٦٩٩	١,٧١	٠,٧٥١	١,٧٨٢	٠,٠٨٠
٣	تقييم مدى مصداقية وموثوقية المعلومات المحاسبية .	٢,٥٢	٠,٦٦٧	٢,٢١	٠,٧٧٩	١,٥٩٧	٠,١١٦
٤	تقييم مدى صدق وعدالة القوائم المالية .	٢,٧٩	٠,٥٤٥	٢,٧١	٠,٦٩٠	٠,٤٨٦	٠,٦٢٩
٥	فحص مدى التزام العميل بمعايير المحاسبة الدولية (المعايير الدولية لإعداد التقارير المالية) .	٢,٧٣	٠,٦٧٤	٢,٤٢	٠,٧٧٦	١,٦١٢	٠,١١٣
٦	فحص التقديرات المحاسبية الخاصة بالقوائم المالية .	٢,٥٥	٠,٧١١	٢,٤٦	٠,٧٢١	٠,٤٥٤	٠,٦٥٢
٧	تقييم كفاءة وفعالية العمليات التشغيلية في المنشأة ونجاعتها	٢,٤٢	٠,٨٣٠	١,٤٦	٠,٧٧٩	٤,٤٤٩	٠,٠٠٠*
٨	فحص مدى التزام العميل بالتشريعات والقوانين المحلية .	٢,٦٤	٠,٦٥٣	٢,٤٢	٠,٧١٧	١,٢٠٣	٠,٢٣٤
٩	اكتشاف جميع أنواع الأخطاء و الغش في المنشأة .	١,٤٥	٠,٧١١	٢,٣٨	٠,٧٧٠	٤,٦٦١	٠,٠٠٠*
١٠	اكتشاف الغش والخطأ الماديين .	٢,٥٢	٠,٦١٩	٢,٢١	٠,٨٨٤	١,٥٤٣	٠,١٢٨
١١	اكتشاف التصرفات غير القانونية لإدارة المنشأة التي تؤثر على الحسابات .	٢,٢٤	٠,٨٣٠	٢,٤٢	٠,٧١٧	٠,٨٢٧	٠,٤١٢
١٢	الإفصاح في تقريره عن جميع أنواع الغش والأخطاء والتصرفات غير القانونية المكتشفة .	١,٧٦	٠,٧٥١	١,٩٦	٠,٨٠٦	٠,٩٦٦	٠,٣٣٨

١٣	منع الغش.	١,٣٩	٠,٦٥٩	٢,٢٩	٠,٦٩٠	٤,٩٨٠	٠,٠٠٠*
١٤	تحرير القوائم المالية من الأخطاء المادية والغش والتصرفات غير القانونية.	١,٨٨	٠,٨٢٠	٢,٠٨	٠,٨٨١	٠,٩٠١	٠,٣٧١
١٥	التقرير عن غش الإدارة و الموظفين وتصرفاتهم غير القانونية إلى السلطات التشريعية.	١,٥٥	٠,٧١١	١,٨٣	٠,٨١٦	١,٤١٨	٠,١٦٢
١٦	ممارسة درجة معقولة من الشك المهني لتحقيق الضمان المناسب بأن الأخطاء المادية أو الأمور الشاذة سوف تكتشف.	٢,٥٥	٠,٧٥٤	٢,٢١	٠,٨٨٤	١,٥٥٠	٠,١٢٧
١٧	بذل العناية المهنية المعقولة في تخطيط وتنفيذ إجراءات التدقيق، وتنفيذها.	٢,٨٢	٠,٣٩٢	٢,٥٨	٠,٧١٧	١,٥٨٧	٠,١١٨
١٨	فحص أنظمة الرقابة الداخلية كافة.	١,٩٧	٠,٨٨٣	٢,٥٠	٠,٧٨٠	٢,٣٤٨	٠,٠٢٢*
١٩	ضمان سلامة نظام الرقابة الداخلية لمنشأة العميل.	١,٦٤	٠,٧٨٣	٢,٣٣	٠,٨٦٨	٣,١٦٩	٠,٠٠٢*
٢٠	الإفصاح في تقريره عن أوجه القصور في الرقابة الداخلية.	١,٥٢	٠,٧٥٥	١,٧٩	٠,٧٢١	١,٣٩١	٠,١٧٠
٢١	التقرير عن أوجه القصور في الرقابة الداخلية إلى إدارة المنشأة.	٢,٧٠	٠,٥٨٥	٢,٧١	٠,٦٩٠	٠,٠٦٧	٠,٩٤٧
٢٢	فحص إمكانية استمرار منشأة العميل في المستقبل.	٢,٤٨	٠,٧٩٥	١,٩٦	٠,٩٠٨	٢,٣٢٥	٠,٠٢٤*
٢٣	الإفصاح في تقريره عن الأسباب التي تدعوه للشك في قدرة المنشأة على الاستمرار في المستقبل.	٢,٧٠	٠,٦٣٧	١,٩٦	٠,٩٠٨	٣,٦١٤	٠,٠٠١*
	الدرجة الكلية	٢,١٧	٠,١٣٧	٢,١٩	٠,١١٦	٠,٦٤٨	٠,٥١٩

* دال عند مستوى المعنوية (α = ٠,٠٥)

يظهر من خلال الجدول (٣) لاختبار T-test Independent وجود فروقات بين متوسط إجابات مدققي الحسابات، ومتوسط إجابات المديرين الماليين حول تصوراتهم فيما يتعلق بمسؤوليات مدقق الحسابات، ومن الواضح أن هذه الفروقات باستثناء ما يتعلق ببعض

المسؤوليات (تقييم كفاءة وفعالية العمليات التشغيلية في المنشأة، اكتشاف جميع أنواع الأخطاء و الغش في المنشأة، منع الغش، فحص أنظمة الرقابة الداخلية كافة، ضمان سلامة نظام الرقابة الداخلية لمنشأة العميل، فحص إمكانية استمرار منشأة العميل في المستقبل، الإفصاح في تقريره عن الأسباب التي تدعوه للشك في قدرة المنشأة على الاستمرار في المستقبل)، هذه الفروقات ليست ذات دلالة إحصائية، حيث إن قيمة (sig) المتعلقة بجميع هذه المسؤوليات هي أعلى من (٠,٠٥) (وهو مستوى الدلالة المطلوب). وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بهذه المسؤوليات ورفض الفرضية البديلة. أما فيما يتعلق بباقي المسؤوليات المذكورة أعلاه فنلاحظ أن قيم sig لها (٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٠٢٢، ٠,٠٠٢، ٠,٠٢٤، ٠,٠٠١) على التوالي، وهذه القيم أقل من (٠,٠٥)، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات كل من المدققين والمديرين الماليين بخصوص مسؤوليات مدققي الحسابات. وقد اختبرت الفروقات بين متوسط إجابات المدققين ومتوسط إجابات المديرين الماليين فيما يتعلق بجميع المسؤوليات مرة واحدة، حيث تبين أن متوسط إجابات المدققين يساوي (٢,١٧)، ومتوسط إجابات المديرين الماليين (٢,١٩)، وقيمة sig تساوي (٠,٥١٩)، وهي أعلى من (٠,٠٥) مما يعني قبول الفرضية الصفرية، ورفض الفرضية البديلة، والتوصل إلى نتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات كل من المدققين والمديرين الماليين بخصوص مسؤوليات مدققي الحسابات.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصورات المدققين الخارجيين والمديرين الماليين لدى الشركات المساهمة العامة المدرجة في السوق المالي بخصوص مدلولات التقرير النظيف (غير المتحفظ).

الجدول (٤)

متوسط إجابات مدققي الحسابات والمديرين الماليين فيما يتعلق بمدلولات التقرير النظيف (غير المتحفظ)

الرقم	المدلول	متوسط آراء المدققين	الانحراف المعياري	متوسط آراء المديرين الماليين	الانحراف المعياري	T Value	Significance P-Value
١	القوائم المالية صحيحة ودقيقة.	١,٨٥	٠,٧٩٥	٢,٥٤	٠,٥٠٩	٣,٧٤٤	٠,٠٠٠*
٢	القوائم المالية صادقة وعادلة.	٢,٧٦	٠,٥٦١	٢,٣٨	٠,٩٢٤	١,٩٤١	٠,٠٥٧
٣	القوائم المالية خالية من جميع أنواع الغش والأخطاء.	١,٥٢	٠,٦٦٧	٢,٦٣	٠,٤٩٥	٦,٨٨٣	٠,٠٠٠*
٤	القوائم المالية خالية من الغش والأخطاء المادية.	٢,٧٣	٠,٤٧٦	٢,٤٢	٠,٧١٧	١,٦٧٢	٠,١٠٠
٥	المنشأة لم تقم بعمليات غير قانونية.	٢,٤٨	٠,٧١٢	٢,٣٨	٠,٧١١	٠,٥٧٥	٠,٥٦٧
٦	القوائم المالية أعدت وفقا لمعايير إعداد التقارير المالية (معايير المحاسبة الدولية).	٢,٩١	٠,٢٩٢	٢,٨٨	٠,٣٣٨	٠,٤٠٧	٠,٦٨٥
٧	البيانات المالية موضوعية وخالية من التحيز.	٢,٥٥	٠,٧٥٤	٢,٦٧	٠,٤٨٢	٠,٦٩١	٠,٤٩٢
٨	البيانات المالية موثوقة، ويمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات.	٢,٦٧	٠,٦٤٥	٢,٧٩	٠,٤١٥	٠,٨٣١	٠,٤١٠
٩	أجريت عملية التدقيق وفقا لمعايير التدقيق الدولية.	٢,٦٧	٠,٥٩٥	٢,٢٥	٠,٩٤٤	٢,٠٤٢	٠,٠٤٦*
١٠	ضمان مطلق بأن المنشأة مستمرة في المستقبل.	١,٦٤	٠,٦٩٩	١,٧١	٠,٨٥٩	٠,٣٤٨	٠,٧٢٩
١١	المركز المالي ونتائج الأعمال لن تتضرر في المستقبل.	١,٤٨	٠,٦١٩	١,٨٨	٠,٧٩٧	٢,٠٨١	٠,٠٤٢*
١٢	التقديرات المحاسبية المستخدمة في القوائم المالية صحيحة.	٢,٥٥	٠,٧٥٤	٢,٧٩	٠,٤١٥	١,٤٤٧	٠,١٥٤
١٣	نظام الرقابة الداخلية قوي وفعّال.	٢,٢٤	٠,٩٠٢	٢,٦٣	٠,٥٧٦	١,٨٢٢	٠,٠٧٤
	الدرجة الكلية	٢,٣١	٠,١٧٤	٢,٤٦	٠,٢٨٢	٢,٤٩٥	٠,٠١٦*

* دال عند مستوى المعنوية (α = ٠,٠٥)

يظهر من خلال الجدول (٤) لاختبار (T-test Independent) وجود فروقات بين متوسط إجابات مدققي الحسابات، ومتوسط إجابات المديرين الماليين حول تصوراتهم فيما يتعلق بمدلولات التقرير النظيف (غير المتحفظ)، ومن الواضح أن هذه الفروقات باستثناء ما يتعلق ببعض المدلولات (القوائم المالية صحيحة ودقيقة، القوائم المالية خالية من جميع أنواع الغش والأخطاء، أجريت عملية التدقيق وفقا لمعايير التدقيق الدولية، المركز المالي ونتائج الأعمال لن تتضرر في المستقبل) ليست ذات دلالة إحصائية، حيث إن قيمة (sig) المتعلقة بجميع هذه المدلولات هي أعلى من (٠,٠٥) (وهو مستوى الدلالة المطلوب). وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بهذه المدلولات ورفض الفرضية البديلة. أما فيما يتعلق بباقي المدلولات المذكورة أعلاه، فنلاحظ أن قيم (sig) لها (٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٠٤٦، ٠,٠٤٢) على التوالي، وهذه القيم أقل من (٠,٠٥)، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات كل من المدققين والمديرين الماليين فيما يتعلق بمدلولات التقرير النظيف (غير المتحفظ). وقد اختبرت الفروقات بين متوسط إجابات المدققين ومتوسط إجابات المديرين الماليين فيما يتعلق بجميع المدلولات مرة واحدة، حيث تبين أن متوسط إجابات المدققين يساوي (٢,٣١) ومتوسط إجابات المديرين الماليين يساوي (٢,٤٣) وقيمة (sig) تساوي (٠,٠٤٧) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة والتوصل إلى نتيجة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات كل من المدققين والمديرين الماليين بخصوص مدلولات التقرير النظيف (غير المتحفظ).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تصورات المدققين الخارجيين والمديرين الماليين لدى الشركات المساهمة العامة المدرجة في السوق المالي بخصوص الأنشطة التي من شأنها أن تضعف من استقلالية المدقق عند ممارسته لها.

الجدول (٥)
متوسط إجابات مدققي الحسابات والمديرين الماليين
فيما يتعلق بالأنشطة التي تضعف من استقلالية مدقق الحسابات عند ممارسته لها

الرقم	النشاط	متوسط آراء المدققين	الانحراف المعياري	متوسط آراء المديرين الماليين	الانحراف المعياري	T Value	Significance P-Value
١	مسك السجلات المحاسبية وإعداد القوائم المالية لمنشأة العميل .	٢,٥٥	٠,٧١١	٢,٦٣	٠,٦٤٧	٠,٤٣٣	٠,٦٦٧
٢	تصميم أنظمة المعلومات المالية لمنشأة العميل وتنفيذها .	١,٦٧	٠,٧٣٦	٢,٠٤	٠,٩٠٨	١,٧٢١	٠,٠٩١
٣	تقديم خدمات تقييم المشاريع لدى منشأة العميل .	١,٥٨	٠,٧٠٨	١,٧٩	٠,٨٣٣	١,٠٥٥	٠,٢٩٦
٤	تقديم خدمات التدقيق الداخلي لمنشأة العميل .	٢,٤٢	٠,٧٥١	٢,٥٨	٠,٧١٧	٠,٨٠٤	٠,٤٢٥
٥	العمل بوظيفة إدارية لدى منشأة العميل .	٢,٧٣	٠,٦٢٦	٢,٥٨	٠,٧٧٦	٠,٧٧٥	٠,٤٤٢
٦	العمل وسيطاً مالياً أو مستشاراً استثمارياً لدى منشأة العميل .	١,٩٤	٠,٨٦٤	٢,٢١	٠,٨٣٣	١,١٧٨	٠,٢٤٤
٧	تقديم خدمات قانونية لمنشأة العميل .	١,٦٤	٠,٧٨٣	١,٨٨	٠,٩٠٠	١,٠٦٧	٠,٢٩١
٨	تقديم خدمات ضريبية لمنشأة العميل .	١,٦٤	٠,٨٢٢	١,٣٣	٠,٥٦٥	١,٥٥٦	٠,١٢٥
٩	قبول الهدايا من العميل .	٢,٣٩	٠,٧٨٨	٢,٤٢	٠,٧٧٦	٠,١٠٨	٠,٩١٤
١٠	تعزيز العلاقات الاجتماعية مع إدارة منشأة العميل .	٢,١٥	٠,٧١٢	٢,٠٠	٠,٧٨٠	٠,٧٦٢	٠,٤٥٠
١١	شراء أسهم في شركة العميل .	٢,٣٦	٠,٦٩٩	٢,٢٥	٠,٨٩٧	٠,٥٣٨	٠,٥٩٣
	الدرجة الكلية	٢,١٠	٠,٢٧٩	٢,١٦	٠,٢٧٤	٠,٧٩٢	٠,٤٣٢

يظهر من خلال الجدول (٥) لاختبار (T-test Independent) عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات مدققي الحسابات ومتوسط إجابات المديرين الماليين حول تصوراتهم فيما يتعلق بالأنشطة التي من شأنها أن تضعف من استقلالية المدقق عند ممارسته لها، حيث إن قيمة (sig) المتعلقة بجميع هذه الأنشطة هي أعلى من (٠,٠٥) (وهو مستوى الدلالة المطلوب) . وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بهذه الأنشطة،

ورفض الفرضية البديلة. وقد اختبرت الفروقات بين متوسط إجابات المدققين ومتوسط إجابات المديرين الماليين فيما يتعلق بجميع الأنشطة مرة واحدة، حيث تبين أن متوسط إجابات المدققين يساوي (٢,١٠) ومتوسط إجابات المديرين الماليين يساوي (٢,١٦) وقيمة (sig) تساوي (٠,٤٣٢) وهي أعلى من (٠,٠٥) مما يعني قبول الفرضية الصفرية، ورفض الفرضية البديلة، والتوصل إلى نتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات كل من المدققين، والمديرين الماليين بخصوص الأنشطة التي من شأنها أن تضعف من استقلالية المدقق عند ممارسته لها.

مناقشة النتائج

بعد دراسة النتائج الإحصائية المتعلقة بفقرات الاستبانة الموزعة على مدققي الحسابات والمديرين الماليين لدى الشركات المساهمة العامة الفلسطينية المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية تبين لنا ما يأتي:

١- توجد سبع من المسؤوليات المذكورة في الاستبانة فيها فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات مدققي الحسابات، ومتوسط إجابات المديرين الماليين، حيث إن قيمة (sig) أقل من (٠,٠٥) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بهذه المسؤوليات وقبول الفرضية البديلة، وهذه المسؤوليات هي:

- تقويم كفاءة العمليات التشغيلية في المنشأة ونجاعتها.
- اكتشاف جميع أنواع الأخطاء و الغش في المنشأة.
- منع الغش.
- فحص أنظمة الرقابة الداخلية كافة.
- ضمان سلامة نظام الرقابة الداخلية لمنشأة العميل.
- فحص إمكانية استمرار منشأة العميل في المستقبل.
- الإفصاح في تقريره عن الأسباب التي تدعوه للشك في قدرة المنشأة على الاستمرار في المستقبل.

نستنتج من ذلك أن هناك نوعاً من الجهل بمسؤوليات مدققي الحسابات من قبل المديرين الماليين، ونلاحظ أيضا أن هناك توقعات غير معقولة، إذ يعتقد المديرون الماليون أن من مسؤوليات المدقق اكتشاف جميع أنواع الأخطاء والغش في المنشأة، وكذلك فحص كافة أنظمة الرقابة الداخلية وضمان سلامتها، وفي الوقت نفسه يعتقدون أن المدقق غير مسؤول عن

فحص إمكانية استمرارية المنشأة في المستقبل، والإفصاح عن أية شكوك في قدرة المنشأة على الاستمرار في تقريره. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه كثير من الدراسات السابقة، (ذنيبات، ٢٠٠٣، حجير، ٢٠٠١، Porter، ١٩٩٣) وهو أن جهل المديرين الماليين والمدققين أنفسهم بمسؤوليات مدقق الحسابات هو أحد أسباب فجوة التوقعات وهو ما يسمى بفجوة الجهل أو فجوة المعقولية.

أما بخصوص المسؤوليات المتبقية المذكورة في الاستبانة، والبالغ عددها (١٦)، فنلاحظ من الجدول (٣) أن قيمة (sig) لها أكبر من (٠,٠٥) مما يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة، واعتبار أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدققين ومتوسط إجابات المديرين الماليين فيما يتعلق بهذه المسؤوليات.

أما بخصوص اختبار جميع المسؤوليات الواردة في الاستبانة مرة واحدة، فقد تبين أن قيمة (sig) لها أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، ورفض الفرضية البديلة بخصوص مسؤوليات مدقق الحسابات.

٢- توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات مدققي الحسابات، ومتوسط إجابات المديرين الماليين فقط في أربعة من مدلولات التقرير النظيف (غير المتحفظ) المذكورة في الاستبانة، حيث إن قيمة (sig) أقل من (٠,٠٥)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بهذه المدلولات، وقبول الفرضية البديلة، وهذه المدلولات هي:

- القوائم المالية صحيحة ودقيقة.
- القوائم المالية خالية من جميع أنواع الغش والأخطاء.
- المركز المالي ونتائج الأعمال لن تتضرر في المستقبل.
- أجريت عملية التدقيق وفقا لمعايير التدقيق الدولية.

نستنتج من ذلك أن هناك فهما مغلوطا لمدلولات التقرير النظيف (غير المتحفظ)، إذ يعتقد المديرون الماليون أن التقرير النظيف (غير المتحفظ) يشير إلى صحة القوائم المالية ودقتها وخلوها من جميع أنواع الغش والأخطاء، وضمانة بعدم تعرض المركز المالي، ونتائج الأعمال لأي ضرر في المستقبل، علما أن معايير التدقيق تشير إلى مفهوم التأكيد المعقول وليس المطلق وتركز على ما هو مادي من الأخطاء، وبالتالي لا يمكن لمدقق الحسابات تقديم تأكيد مطلق بأن القوائم المالية صحيحة ودقيقة وخالية من جميع أنواع الغش والأخطاء. وهذا أيضا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (ذنيبات، ٢٠٠٤) وهو وجود ما يسمى بفجوة الجهل.

أما بخصوص المدلولات المتبقية والمذكورة في الاستبانة والبالغ عددها (٩)، فنلاحظ

من الجدول (٤) أن قيمة (sig) لها أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، ورفض الفرضية البديلة، واعتبار أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدققين، ومتوسط إجابات المديرين الماليين فيما يتعلق بهذه المدلولات.

أما بخصوص اختبار جميع المدلولات الواردة في الاستبانة مرة واحدة، فقد تبين أن قيمة (sig) لها أقل من (٠,٠٥)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة بخصوص مدلولات التقرير النظيف، واعتبار أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدققين، ومتوسط إجابات المديرين الماليين فيما يتعلق بجميع هذه المدلولات.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات مدققي الحسابات، ومتوسط إجابات المديرين الماليين على جميع فقرات القسم الأخير من الاستبانة والمتعلقة بالأنشطة التي قد تضعف من استقلالية المدقق في حال ممارسته لها، حيث إن قيمة (sig) لكل منها أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بكل واحد من هذه الأنشطة، ورفض الفرضية البديلة.

وكذلك عند اختبار جميع الأنشطة مرة واحدة، فقد تبين أن قيمة (sig) لها أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، ورفض الفرضية البديلة بخصوص الأنشطة المؤثرة في استقلالية المدقق.

نستنتج أن هناك إجماعاً من قبل المدققين والمديرين الماليين حول الأنشطة التي إذا مارسها مدقق الحسابات ستؤدي إلى الإضرار باستقلاليته، ومع ذلك يبدو أن هناك موافقة بسيطة من قبل المدققين على بعض الأنشطة بوصفها من الأنشطة التي قد تضر باستقلالية مدقق الحسابات وهي:

- تصميم وتنفيذ أنظمة المعلومات المالية لمنشأة العميل.
- تقديم خدمات تقييم المشاريع لدى منشأة العميل.
- العمل وسيطاً مالياً أو مستشاراً استثمارياً لدى منشأة العميل.
- تقديم خدمات ضريبية لمنشأة العميل.
- تقديم خدمات قانونية لمنشأة العميل.

الخلاصة والتوصيات

بناء على الاستنتاجات السابقة يمكننا القول أن هناك فجوة محدودة بين توقعات كل من المدققين والمديرين الماليين تتعلق بالتصورات الخاطئة للمديرين الماليين حول بعض مسؤوليات وواجبات مدققي الحسابات، وكذلك حول بعض مدلولات التقرير النظيف (غير المتحفظ) مما يشير إلى وجود نوع من الجهل بطبيعة المدقق ودوره وأهداف عملية التدقيق، وهو ما يشير إلى وجود ما يسمى بفجوة الجهل متمثلة بتوقعات معقولة، وأخرى غير معقولة، وهذا يؤيد وجود ما يسمى بفجوة المعقولية. وفي الوقت نفسه نرى أن هناك توافقاً إلى حد كبير في تصورات الجانبين حول معظم الأنشطة التي من شأنها إضعاف استقلالية مدقق الحسابات بالرغم من وجود بعض التصورات الخاطئة للمدققين حيث يعتقد بعضهم أن تقديم الخدمات الإدارية والقانونية والضريبية والاستشارية لمنشأة العميل قد لا يضر باستقلاليتهم.

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- ضرورة أن تتحمل جمعية مدققي الحسابات مسؤولية تثقيف المجتمع بطبيعة مهنة التدقيق وأهدافها، وتوضيح دور المدققين ونطاق مسؤولياتهم وذلك من خلال عقد الندوات والمؤتمرات للأطراف المعنية بمهنة التدقيق كافة.

٢- متابعة تطبيق الأنظمة والمعايير المهنية من قبل جمعية مدققي الحسابات، وفرض العقوبات على المخالفين، بغرض الوصول بالمهنة إلى الواقع العملي ذي الجودة العالية.

٣- ضرورة التأكيد على مفهوم استقلالية المدقق، لما له من أثر كبير على جدوى عملية التدقيق، واحترام المهنة والمهنيين وتقدمهما، وهذا يقع على عاتق جمعية المدققين، وأساتذة المحاسبة والتدقيق في الجامعات.

٤- توسيع نطاق الدراسة لتشمل فئات أخرى كالمستثمرين، والمحللين الماليين، والأكاديميين، وغيرهم من فئات المجتمع المعنية بمهنة التدقيق.

المراجع

المراجع العربية

- حجير، إسماعيل مصباح، ٢٠٠١، فجوة التوقعات ومسؤوليات المدققين من وجهة نظر المستثمرين في الأردن، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
- ذنيبات، علي، ٢٠٠٤، الدلالات التفسيرية لفقرة الرأي في التقرير النظيف لمدقق الحسابات، دراسة ميدانية من وجهة نظر مديري الشركات ومدققي الحسابات الخارجيين في الأردن، مجلة دراسات، العلوم الإدارية، مج ٣١، ع ٢.
- ذنيبات، علي، ٢٠٠٣، بنية فجوة التوقعات وأسبابها: دليل من الأردن، مجلة دراسات، العلوم الإدارية، مج ٣٠، ع ١.
- العنقري، حسام، وفهده السديري، ٢٠٠٤، رصد ملامح فجوة التوقعات في بيئة مهنة المراجعة السعودية: دراسة ميدانية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة، مج ١٨، ع ٢.

المراجع الأجنبية

- *Best, P.J., Buckby, S, and Tan, C., 2001, Evidence of the audit expectation gap in Singapore, Managerial Auditing Journal, 16, 134-144.*
- *Epstein, M. I. and Geiger, M.A., 1994, Investors views of auditor assurance: recent evidence of the expectation gap, Journal of Accountancy, January, pp. 60-64.*
- *Guy, D. M. and Sullivan, J. D., 1988, The expectation gap and auditing standards, Journal of Accountancy, April, pp. 36-46.*
- *Hatherly, D. and P.C.B. Skuse., 1991, Audit reports, Current Issues in Auditing, Paul Chapman Publishing Ltd, London, 115-130.*
- *Humphrey, C., P. Moizer. And S. Turley, 1993, The Audit Expectation Gap in Britain, An Empirical Investigation. Accounting and Business Research. Vol. 23, No. 91A, PP. 395-411.*
- *Giacomino, Don E. 1994, Expanding the auditors' role to narrow the expectations gap, Business Forum.*
- *Liggio, C.D., 1974, The expectation gap: The accountant's Waterloo, Journal of contemporary Business, 3, 27-44.*
- *Lin Z. Jun and Feng Chen, 2004, An Empirical Study of Audit Expectation Gap in The People's Republic of China, International Journal of Auditing, April, pp. 93-115.*
- *McGee, A. 1991, The True and Fair View Debate: A Study in the Legal Regulation of Accounting, Modern Law Review, Vol. 54 No. 6.*
- *Teo, Eu, Jin and Cobbin, Phillip E, 2005, A revisitation of the audit expectations gap: judicial and practitioner views on the role of the auditor in late-Victorian England, Accounting History, PP. 52-73.*
- *Porter, B. A., 1993: An Empirical Study of the Audit Expectation-Performance Gap, Accounting and Business Research, Vol. 24, No. 93. pp. 49-68.*
- *Sidani, Yusuf Munir, 2007, The Audit Expectation Gap: Evidence from Lebanon, Managerial Auditing Journal, Vol. 22, Issue 3, PP. 288-302.*
- *Sikka, P., Puxty, T., Willmott, H., Cooper, C. 1992, Eliminating the Expectations Gap, Certified Research Report 28, The Chartered Association of Certified Accountants, London.*

ترجمة الصدر ابن الوكيل
(محمد بن عمر بن مكي)
ت ٧١٦هـ

أ.د. حسن محمد عبدالهادي*

* أستاذ، دائرة اللغة العربية، جامعة الخليل.

ملخص:

يتناول هذا البحث تحقيق ترجمة الشاعر صدر الدين محمد بن عمر المعروف بابن الوكيل ت ٧١٦هـ ، وإلقاء الضوء على شخصيته ومعارفه ، وقد افتتح الباحث هذا الموضوع بحديث موجز عنه ، فذكر اسمه وكنيته ولقبه ومولده ، ثم تحدثت عن ثقافته ومهنته ، وشيوخه وأسرته ، ثم رصد مؤلفاته ، وأتبع ذلك ذكر وفاته .

وصف الباحث النسختين المعتمدتين في التحقيق : نسخة دار الكتب الوطنية في تونس ، والنسخة المطبوعة التي جاءت ضمن كتاب الوافي بالوفيات لصلاح الدين الصفدي ت ٧٦٤ هـ ، ولاحظ الفروق بينهما ، وأخرج النص في صورة أقرب ما تكون إلى الأصل .

Abstract

The present study is concerned with verifying the biography of the poet Sadr Ad-Dian Mohammad Omar, also known as Ibn Al-Wakil, (died in 716AH). It sheds light on his character and acquaintantances; it starts with a brief introduction about him including his name, penname, and title, date of birth, education, occupation, scholars, family, writings and death.

The researcher gives also a description of the two accredited manuscripts: that of the National Library of Tunisia and the published copy in the book named "Alwafi Bilwafayat" by Salah el-Din As-Safadi (died in 764 AH) He explained the difference between these copies and reproduced the text in a way as close to the original as possible.

ترجمة صدر الدين ابن الوكيل:

اسمه وكنيته ولقبه:

هو محمد بن عمر بن مكي بن عبد الصمد بن عطية بن أحمد بن عطية الأموي، الشافعي، العثماني، أبو عبد الله صدر الدين ابن المرحل، المعروف بابن الوكيل نسبة لمهنة أبيه الذي تولى وكالة بيت المال . ويقال له : ابن الخطيب . (١)

مولده:

تشير أغلب المصادر التي اطلع عليها الباحث إلى أن ابن الوكيل ولد في دمياط في شهر شوال سنة ٦٦٥ هـ، بينما تشير بعض المصادر إلى أنه ولد في دمشق، وقيل إنه ولد في أشموم بمصر . (٢)

ثقافته ومهنته:

كان ابن الوكيل شيخ الشافعية في زمانه، وأشهرهم في وقته بالفضيلة وكثرة الاشتغال والمطالعة والتحصيل والافتنان في العلوم العديدة كالفقه والتفسير والنحو والأصول وعلوم الأدب والطب، سمع الحديث، وقرأ كتب السنة، وكان له إلمام كبير بالعلوم العقلية والطبيعية، والاستعانة بها في رأيه وكتاباته، فاستخدم مصطلح العلوم وألفاظ الفقهاء والفلاسفة وتعبيراتهم .

درس ابن الوكيل في المدارس الكبار مثل : دار الحديث الأشرفية، وولي المشيخة فيها سبع سنين، والشامية والبرَّانية، والجوَّانية والعذراوية .

أقام مدة بالشام ودرس فيها، ثم قدم مصر، واستقر بها يدرس بزاوية الشافعي، والمشهد الحسيني، والمشهد النفيسي، والخشابية بمصر، والناصرية الجديدة التي بين القصرين .

كان شيخ الإسلام يثني عليه وعلى علومه وفضائله، ويشهد له بالإسلام .

شيوخه:

أخذ ابن الوكيل عن كثير من الشيوخ ودرس عليهم علوم الفقه والحديث والنحو والأصول والأدب والمعقولات . من هؤلاء :

١- والده زين الدين أبو حفص بن عمر بن مكي ت٦٩١ هـ .
٢- القاسم الإربلي ت ٦٨٠ هـ .
٣- المسلم بن علان ت ٦٨٠ هـ .
٤- بدر الدين ابن مالك ت٦٨٦ هـ .
٥- تاج الدين عبد الرحمن المعروف بالفركاح ت ٦٩٠ هـ .
٦- شرف الدين المقدسي ت ٦٩٤ هـ .
٧- صفي الدين الهندي ت ٧١٥ هـ .

تلاميذ صدر الدين ابن الوكيل:

١- ابن أخيه: محمد بن عبد الله بن عمر ت ٧٣٨ هـ .
٢- عبد الرحمن بن محمود بن قرطاس القوصي مجد الدين . أخذ عن ابن الوكيل، وتعانى الأدب والتصوف، وولي الخطابة بجامع صارم . توفي سنة ٧٢٤ هـ.
ينظر : الدرر الكامنة ٢/ ٢١٠رقم ٢٣٦٣ .
٣- أحمد بن يحيى بن إسماعيل الحلبي الدمشقي أبو العباس، ابن جهبل، ولد سنة ٦٧٠ هـ، وتفقه على المقدسي وابن الوكيل، وسمع الحديث، وولي تدريس الصالحية بالقدس مدة . توفي سنة ٧٣٣هـ. ينظر: الدرر الكامنة ١/ ١٩٢ - ١٩٣ رقم ٨٢٤، ذيل تاريخ الإسلام، ص ٣٩١ .
٤- ابن سيد الناس اليعمري، محمد بن محمد بن أحمد، أبو الفتح، فتح الدين المتوفى سنة ٧٣٤هـ. ينظر أعيان العصر وأعوان النصر، ٤/ ١٩٢٧-١٩٥٤ .
٥- ابن جملة قاضي القضاة جمال الدين أبو الفضل يوسف بن إبراهيم، ولد سنة ٦٨٢هـ، وأخذ عن ابن الوكيل .توفي سنة ٧٣٨ هـ. ينظر: ذيل تاريخ الإسلام، ص ٤٣٤__ ٤٣٥.
٦- ابن جهبل : الإمام القاضي محيي الدين إسماعيل بن يحيى الدمشقي الشافعي . مولده سنة ٦٦٦هـ، تفقه بابن الوكيل: توفي سنة ٧٤٠هـ. ينظر: ذيل تاريخ الإسلام، ص٤٧٤ .
٧- أحمد بن إبراهيم بن جملة . ولد سنة ٦٦٨هـ. قال الشعر، وكان صحب صدر الدين ابن الوكيل، وانتفع به ورافقه سفرا وحضرا . توفي سنة ٧٤٢هـ. ينظر : الدرر الكامنة ١/ ٥٤ رقم ٢٣٠ .
٨- إبراهيم بن محمد بن ناهض تقي الدين ابن الضرير. أخذ عن ابن الوكيل بحلب كثيرا

من نظمه وتأدب به . توفي سنة ٧٦١هـ . ينظر الدرر الكامنة ١/ ٤٥-٤٦ رقم ١٨٢ .

أسرته:

استطعنا التعرف على أفراد أسرته الآتية أسماؤهم :

١- أمين الدين محمد بن أحمد بن أبي بكر بن مكي بن عبد الصمد المرحل سبط زين الدين وكيل بيت المال ت ٦٢٨ هـ . ينظر : تاريخ حوادث الزمان٢/ ٢٨٤ رقم(٢٢٩) .

٢- والده : أبو حفص ، عمر بن مكي بن عبد الصمد ، الملقب : زين الدين المعروف بابن المرحل ت ٦٩١ هـ . ينظر : عيون التواريخ٢٣/ ١٢٠__١٢١ .

٣- أخوه : عبد الوهاب الأسود ابن زين الدين عمر الوكيل ، وأمه حبشية ، ت ٦٩٩ هـ . ينظر : تاريخ الإسلام ، ٤٢٢-٤٢٣ رقم (٦٦٣) .

٤- أخته : أم محمد ست الملوك ، وكانت زوجة العلم بن المعتمد ت ٧٣٤ هـ ، ينظر : تاريخ حوادث الزمان ٣/ ٦٩٠ رقم (٨٤١) .

٥- ابن أخيه : زين الدين محمد بن عبد الله بن عمر ت ٧٣٨ هـ ، ينظر : طبقات الشافعية لابن قاضي شهبة ٢/ ٤٠١ رقم (١١٤٤) .

٦- زوجته : عائشة بنت شهاب الدين أحمد بن قراصقل ت ٧٢٦ هـ ، وأنجبت له ولدا وبنتا . ينظر : تاريخ حوادث الزمان ٢/ ١٣٨ ، رقم (٢٤) .

مؤلفاته:

ترك صدر الدين ابن الوكيل مؤلفات في ضروب من العلم مختلفه ، جمع فيها فأوعى ، وهي :

١- الأشباه والنظائر في فقه الشافعية . طبع في مجلد بتحقيق : محمد حسن إسماعيل في دار الكتب العلمية ، بيروت ، ٢٠٠٢م .

٢- ديوان صدر الدين ابن الوكيل وموشحاته المسمى "طراز الدار" وقد تضمن شعره وثلاثين موشحا ، كتبه علم الدين سليمان كاتب قراسنفر ، ت ٧٢٨ هـ ، وقد امتلكت مصورة من الديوان أحضرها لي زميلي الدكتور خير الدين كامب الماز من دار الكتب الظاهرية بدمشق قبل ربع قرن من الآن إلى مدينة تلمسان بالجزائر حيث كنا نعمل معا في جامعة تلمسان .

٣- شرح الأحكام لعبد الحق ابن الخراط ، وكتب منه ثلاثة مجلدات ، ومات قبل تحريره ،

فحرره ابن أخيه.

٤- مجلدة في الفرق بين "الملك والنبي والشهيد والولي والعالم".

كتب الأمير سيف الدين أسندمر كرجي مرة فتوى، وبعثها إلى دمشق فيها : أيهما أفضل الولي أو الشهيد؟ والملك أو النبي؟ فكتب عليها الشيخ صدر الدين محمد بن الوكيل مجلدا

ينظر : المقفى الكبير ٢/ ١٨٦-١٩١ رقم ٧٨٨.

وفاته:

توفي أبو عبد الله صدر الدين بن الوكيل بالقاهرة يوم الأربعاء في ٢٤ ذي الحجة ٧١٦هـ/ ٢٠مارس ١٣١٧م. ودفن عند الشافعي- رضي الله عنه- بالقرافة بتربة القاضي فخر الدين ناظر الجيش. (٣)

قال القاضي شمس الدين محمد بن داود بن الحافظ ناظر جيش صفد يرثيه (٤) [السريع]

ما مات صدرُ الدين لكنَّهُ ... لمَّا غدا جوهرةً فاخرِه

لم تعرفِ الدنيا له قيمةً ... فعجَّل السيرَ إلى الآخرِه

ورثاه الإمام نجم الدين أبو الحسن علي القحفازي الحنفي (٥) بأبيات، منها [الكامل]

يا جَفْنُ لا تَبْخَلْ عليَّ ولا تَخُنْ ... عهدي، فلم أَعْهَدْك قط خَؤونا

هل بعد صدر الدين عن طول البكا ... صبرٌ، وقد صفتْ الدموعُ سِنينا

هيهاتَ أَنْ نقضي بدمعك حَقَّهُ ... ولو استعرتَ من العيون عُيونا

مَنْ للدروس وللطروس مُقلِّدا ... أجيادها درا يروقُ ثَمينا

مَنْ للنوازلِ والخطوبِ ومشكـ ... ـتِ العلم بعدك كاشفا ومُبينا

مَنْ للمناقبِ والمراتبِ والعُـ ... ـوالمجد بعدك صَاحبا وخَدينا

وظننتُ أَنَّ الأمرَ يُسعفني بما ... أَمَّلْتُهُ وتحقَّقَ المَظْنونَا

فسقى معاهدَ تُربهِ سُحْبُ الرِّضا ... ما رجَّعتْ ذات الجناحِ حَنينا (٦)

قال الصفدي: "حكى لي قاضي القضاة تقي الدين أبو الحسن علي السبكي الشافعي، قال: دخلت عليه في مرضه الذي توفي فيه، فقلت: كيف تجدك ؟ أو كيف حالك؟فأنشدني :

ورجعت لا أدري الطريق من البكا رجعت عداك المبغضون كمرجعي

فكان ذلك آخر عهدي به " .[٧]

ولما بلغت وفاته ابن تيمية، قال: " أحسن الله عزاء المسلمين فيك يا صدر الدين " .

مات عن إحدى وخمسين سنة، رحمه الله تعالى " .(٨)

النسختان المعتمدتان والعمل فيهما:

اعتمدنا في تحقيق هذه المخطوطة على نسخة مخطوطة مصورة، وأخرى مطبوعة، هما:

أ- نسخة تونس:

عثرنا على هذه النسخة في دار الكتب الوطنية في تونس ضمن مجموع، حصلنا على مصورة منها، رقمها (١٦٣١١)، وعدد أوراقها (١١)، وعدة سطور الصفحة الواحدة (٢٣) سطرا، في كل سطر نحو سبع كلمات. نوع الخط: نسخي عادي، ولم يذكر اسم الناسخ، ولا تاريخ النسخ، وخطها من خطوط القرن التاسع الهجري.

ب- نسخة مطبوعة في كتاب الوافي بالوفيات للصفدي المتوفى سنة ٧٦٤هـ. جاءت في الجزء الرابع، ترجم رقم (١٨٠٢).

وتقع هذه النسخة في ٢٠ صفحة من ٢٦٤-٢٨٤. لم نعتمد على نسخة واحدة بعينها، بل حاولنا أن نوفق بين النسختين، فأكملنا النقص، وصححنا الأخطاء، حتى استقام لنا النص.

ومن الملاحظ أن محقق الجزء الرابع من كتاب الوافي بالوفيات، هلموت ريتر لم يبد عناية كاملة في تحقيق النص، وتخريج الشعر، وشرح ما استغلق من الألفاظ، وهو ما قمنا به، فخرجنا الشواهد الشعرية، وترجمنا للأعلام.

الشيخ الإمام الناثر الناظم الذكي الماهر محمد بن عمر بن مكي بن عبد الصمد، ذو الفنون العديدة صدر الدين بن المرحل[٩]، ويعرف بابن وكيل بيت المال المصري الأصل[١٠] العثماني[١١] الشافعي أحد الأعلام، وفريد أعاجيب ذوي الأفهام.

ولد في شوال سنة خمس وستين بدمياط، وتوفي بالقاهرة في سنة ست عشرة وسبعمائة، ودفن عند الإمام الشافعي، ومن شعره [البسيط]

١- كم مُقْفلٍ ضَلَّ فيه العقلُ فانفرجتْ أرجــاؤه لِحِـجـاهُ عـن مـعـانـيـه

٢- يفتى فيروي غليل الدين من حَصَرٍ أدنــاه نـقـلا، وقـد شَـطَّـتْ مَـرامـيـه

٣- ومـوثـق قـد سـقـاهُ غـيـثَ فِطْنـتـهِ مُزْنا[١٢] أيادي رياح الفكر تَمْريه[١٣]

وانشدني من لفظه القاضي شمس الدين محمد بن داود بن الحافظ ناظر جيش صفد[١٤] [السريع]

١- مـا مــاتَ صـــدرُ الـديــن، لَـكـنَّـهُ لمــا غـــدا جـــوهـــرةً فـــاخِـــرهْ

٢- لـم تـعـرفِ الـدنـيـا لـه قـيـمـةً فـعـجَّـلَ الـسـيـرَ إلـى الآخِـــرَهْ [١٥]

وهو مأخوذ من قول الآخر [البسيط]

١- قد كان صاحبُ هذا القبرِ جوهرةً غَرَّاء، قد صاغها الباري من النُّطَف

٢- عَـزَّتْ فلم تـعرفِ الأيـامُ قيمتَها فَرَدَّهـا غيرة منه إلى الـصَّـدَفِ[١٦]

نشأ بدمشق، وتفقه بوالده[١٧] وبالشيخ شرف الدين المقدسي[١٨]، وأخذ الأصول عن الصفي الهندي[١٩]، وسمع من القاسم الإربلي[٢٠]، والمسلم بن علان[٢١]، وجماعة.

وكان له محفوظات عدة، قيل إنه حفظ المفصل للزمخشري في مائة يوم ويوم، والمقامات الحريرية في خمسين يوما، وديوان المتنبي على ما قيل في جمعةواحدة، وكان من أذكياء أهل زمانه فصيحا مناظرا، لم يكن أحد من الشافعية يقوم بمناظرة الشيخ تقي الدين ابن تيمية غيره، ناظره يوما في الكلاسة[٢٢]، فاضطر الكلام الشيخ تقي الدين إلى أحد الحاضرين، وقال له: ﴿هذا﴾ الذي أقوله. ما هو الصواب؟ فأنشده الشيخ صدر الدين. [البسيط]

١- إنَّ انتصارَكَ بالأجفان من عَجَبٍ وهل رأى الناسُ مَنصورا بِمُنْكَسِرِ[٢٣]

ومن شعره [٢٤][البسيط]

١- لـيـذهـبـوا فـي مَـلامـي أيـنـمـا ذهـبـوا فـي الـخـمـر لا فِـضَّـةً تـبـقـي ولا ذَهَـبُ

٢- لا تـأسـفـنَّ عـلـى مـــالٍ تُـمـزِّقَـهُ أيدي سقاة الطِّلا[٢٥] والخُرَّدُ[٢٦] العُرُبُ[٢٧]

٣- فـمـا كـسـوا راحـتـي مـن رَاحِـهـا حُـلَـلَ إلا وَعَـرُّوا فـؤادي الـهـمَّ واسْـتَـلـبـوا[٢٨]

٤- راحٌ بها راحتي في راحتي حَصَلَتْ … فتمَّ عُجْبي بها وازداد لي[٢٩] العَجَبُ

٥- إن ينبعِ الدرُّ من حلوٍ مذاقتُهُ … والتِّبر مُنْسَبِكٌ في الكأس مُنْسكبُ[٣٠]

٦- وليست الكيميا في غيرها وُجِدَتْ … وكلُّ ما قِيلَ في أبوابها كَذِبُ

٧- قيراطُ خمرٍ على القنطار من حَزَنٍ … يعيدُ ذلك أفراحا وينقلبُ

٨- عناصرٌ أربعٌ في الكأس قد جُمِعَتْ … وفوقها الفَلَكُ السَّيارُ والشُّهُبُ

٩- ماءٌ ونارٌ هواءٌ أرضُها قدحٌ … وطوقُها فَلَكُ والأنجمُ الحَبَبُ[٣١]

١٠- ما الكأسُ عندي بأطرافِ الأنامل بل … بالخمس تُقْبَضُ لا يَحلو لها الهَرَبُ

١١- شَججتُ بالماء منها الرأسَ موضحةً … فحين أَعْقِلُها بالخمس لا عَجَبُ

قلت: ولو لم يقل الشيخ صدر الدين من الشعر إلا هذا البيت لكان قد أتى بشيء غريب ونهاية في البديع، لقد غاص فيه على المعنى، ودق تخيله فيه، ومنها:

١٢- وما تركتُ بها الخمسَ التي وَجَبَتْ … وإنْ رأوا تَرْكَها من بعض ما يَجِبُ

١٣- وإنْ أُقطِّب وجهي حين تبسمُ لي … فعند بسط الموالي يُحفظُ الأدبُ[٣٢]

هذا البيت أيضا بديع المعنى دقيقه، وقد اعتذر عن تقطيبه بأحسن عذر، وأوضحه عما أشار إليه الشعراء في ذلك الوقت، وقبحوا فعله، مثل قول ابن أبي الحديد[٣٣] [مجزوء الكامل]

١- بالراحِ رُحْ فهي المُنى … وعلى جِماع الكأس كِسْ

٢- لا تَلْقَهَا إلا بِبِشْـ … ـرِكَ، فالقطوبُ من الدَّنَسْ

٣-ما أنصفَ الصَّهْباء مَنْ … ضَحِكَتْ إليه وقد عَبَسْ

٤- وإذا سكرت فَغَنِّ لي … ذهبَ الرُّقادُ فما يُحَسْ[٣٤]

وما أحسن قول ابن رشيق القيرواني [الوافر]

١- أُحِبُّ أخي وإنْ أَعْرَضْتُ عنه … وَقَلَّ على مَسامعه كَلامي

٢- ولي من وجههِ تقطيبُ راضٍ … كما قَطَّبْتَ في وَجْهِ المُدَامِ[٣٥]

وتتمة أبيات الشيخ صدر الدين:

١٤- عاطيتُها من بناتِ التركِ عاطيةً[٣٦] … لحاظُها لـلأسودِ الغُلبِ قد غَلبوا

١٥- هيفاءُ جاريةٌ للراحِ ساقيةٌ ... من فوق جاريةٍ تجري وتنسكبُ

١٦- من وجهها وتثنيها وقامتها ... تخشى الأهلةُ والقضبانُ والكُثُبُ

١٧- يا قلبُ أردافُها مهما مررتَ بها ... (قف لي عليها، وقل: لي هذه الكُثُبُ)[٣٧]

١٨- وإن مررتَ بشعرٍ فوق قامتها ... (بالله قل لي: كيف البانُ والعَذَبُ) [٣٨]

١٩- تُريكَ وجنتَها ما في زجاجتها ... لكنْ مذاقتُهُ للريقِ تنتسبُ

٢٠-تحكي الثَّنايا التي أَبْدَته[٣٩] من حَبَب ... (لقد حكيتَ، ولكن فاتكَ الشَّنَبُ) [٤٠]

في هذه الأبيات تضمين أعجاز أبيات من قصيدة الخيمي.[٤١] وقال أيضا [الطويل]

١- سَرى وسُتور الهمِّ بالكأس تُهتكُ ... وساكنُ وجدي بالغناء يُحرّكُ

٢- فعاطيتُه كأسا فَحَيٍّ بفضلها ... ومازجَ ذاك الفضلَ ريقٌ مُمَسَّك

٣- أَرقتُ دمَ الراووقِ[٤٢] حِلا لأنني ... رأيتُ صليبا فوقه، فهو مُشركُ

٤- وسالتْ دموعُ العينِ منه وكلما ... بكى بالدِّما مما جرى منه أضحكُ

٥- وزوَّجْتُ بنتَ الكرمِ بابن غمامةٍ ... فَصَحَّ على التعليق، والشرطُ أَمْلَكُ[٤٣]

هذه القصيدة والتي قبلها حذفت منها جملة، لأن هذا خلاصة ما فيهما، انتهى.

وقال [السريع]

١- وعارضٍ قد لامَ في عارضٍ ... وطاعنٍ يَطْعنُ في سِنِّهِ

٢- وقال لي: قد طَلَعَتْ ذقنُهُ ... فقلتُ: لا أُفكِّر في ذَقْنِهِ[٤٤]

وقال، وهو في غاية الإجادة[مجزوء الخفيف]

١- شَبَّ وَجدي بشائبٍ ... من سَنا البدرِ أَوْجُهْ

٢- كُلَّما شابَ يَنْحَنِي ... بَيَّضَ اللهُ وَجْهَهْ[٤٥]

وقال أيضا [الطويل]

١- ولما جَلا فصلُ الربيعِ محاسنا ... وَصفَّق ماءُ النهر إذْ غَرَّدَ القُمْري

٢- أتاهُ النسيمُ الرَّطبُ رَقَّصَ دوحه ... فَنَقَّطَ وجهَ الماءِ بالذهبِ المصري[٤٦]

وقال في مليح به يرقان[مخلع البسيط]

١- رأيــتُ فــي طَـرْفِـهِ اصـفـرارا سَـبَـا فــؤادي فـقـلـتُ مَـهْ

٢- أيــا مـلـيـكَ الأنـــامِ حُـسـنـا الـعـفـوُ مـن سيفك المُحـلَّـى[٤٧]

قلت، وهو مثل قول الوداعي [٤٨][الخفيف]

١- قـال قــومٌ: قـد شـانَـهُ يـرقـانٌ قـلـتُ: أخـطـأتُم وحَـاشَـا وكـ

٢- إنمـا الخـدُّ والـلـواحـظُ منه مُصْحَفٌ مُذْهَبٌ وسيفٌ مُحَلَّى

وقال أيضا [الكامل]

١- أَقْصى مُناي أَنْ أَمُرَّ على الحِمَى ويـلـوحُ نـورُ ريـاضـه فيفوحُ

٢- حتى أُري سُحْبَ الحِمَى كيف البكا وأُعلِّم الـورقـاءَ كيف تـنـوحُ[٤٩]

وقال أيضا [الكامل]

١- عَيَّرتَني بالسُّقْمِ طَرفَكَ مُشْبِهي وكذاك خَصْرُكَ مِثْلَ جِسْمِيَ نَاحِلا

٢- وأراكَ تَشْمِتُ إذ أتيتُكَ سَائ لا بُدَّ ما يأتي عِـذارُكَ سَائِ [٥٠]

وقال أيضا، [٥١] وأجاد إلى الغاية [الوافر]

١- بِعيشكَ خَلِّ عاذِلتي تَلُمْنِي ومنها في مَلامتها ومنِّي[٥٢]

٢- فإنْ نَجحتْ فلا نجحتْ طريقي وأدركـتِ المـنـيَّـةَ لا الـتَّـمـنـي

٣- وإنْ خابتْ فلا خابَتْ أمـانٍ[٥٣] ببعدكَ في انقضا أَمَدِ التَّجني[٥٤]

٤- ألا يا ثالثَ القمرين فَـرْدا[٥٥] وإنْ كان الهوى ثانيهِ عني[٥٦]

٥- ويا غُصْنَ النَّقا وتَجِّلُ قَدْرا قـوامُـكَ أنْ أُشَـبِّـهَـهُ بِـغُـصْـنِ

٦- لِحاظُكَ بالمها[٥٧] فَتكتْ عِنادا ولا تَـسْـأَلْ عن الظبي الأَغَـنِّ

٧- وَعِطْفُكَ قد كسا الأغصانَ وَجْدا فَـمـالـتْ بـالـهـوى لا بـالـتَّـثـنـي

٨- ورقَّـتْ وُرْقُـهَـا فَبكتْ عليها وفـي الأفـنـان أبـدتْ كُـلَّ فَـنِّ

٩- وقد طارحتُها شَجَنَا فلما بـكـيـتُ صـبـابـةً أخــذتْ تُـغـنـي

وقال أيضا في مليح يلقب بالحامض[الخفيف]

١- وبديعُ الجمال معتدلُ القا.. مةِ كالغصن والقَنَا الأُمْلودِ[٥٨]

٢- لقبوهُ بحامضٍ،وهو حلوٌ قولُ مَنْ لم يصل إلى العنقودِ[٥٩]

وقال أيضا [الكامل]

١- يا وجنةً هي جِنَّةٌ قد زُخْرِفَتْ وردا، وَمِنْ آسِ العِذارِ تَحَصَّرَتْ

٢- عينٌ بنور جمال وَجْهِكَ مُتِّعَتْ وسِوى جمالكِ أَبْصَرَتْ لا أَبْصَرَتْ[٦٠]

وقال أيضا[٦١][الكامل]

١- أخفيتُ حُبَّكَ عن جميع جوانحي فَوَشَتْ عُيوني، والوشاةُ عيونُ

٢-وَوَدِدْتُ أنَّ جوارحي وجوانحي مُقَلٌ تَراكَ، وما لَهُنَّ جُفونُ

٣- وَوَدِدْتُ دمعَ الخافقين لمقلتي حتى عزيزَ[٦٢] الدمعِ فيكَ يَهونُ

٢٩ / ٤-ياليتَ قيساً في زمان صبابتي حتى أُريهِ العِشْقَ كيف يَكونُ

وقال أيضا (في مليح اسمه خليل) [٦٣] [الكامل]

١- تلكَ المعاطفُ أمْ غُصونُ البانِ لَعِبَتْ ذؤابتُها على الكُثْبانِ

٢- وتضرَّجَتْ تلك الخدودُ فوردُها قد شَقَّ قلبَ شقائقِ النُّعمانِ

٣- ما يفعلُ الموتُ المبرِّحُ في الورى ما تفعلُ الأحداقُ في الأبدانِ

٤- أخليلَ قلبي، وهو يوسفُ عصرهِ قلبي الكليمُ رميتَ في النيرانِ[٦٤]

٥- قطَّعْتُهُ مُذْ كان قلبا طائرا ودعوتُهُ فأتى بغيرِ توانِ

٦- يا نورَ (عيني) [٦٥] لا أراكَ وهكذا إنسانُ عيني لا يَراهُ عياني[٦٦]

وقال أيضا [الرجز]

١- راحٌ بها الأعمى يرى مع العمى وهاكَ برهانا على هذي المِدَحْ

٢- الخمرُ للأقداحِ قَلْبٌ دائما والحِدَقَ انظرها تَجِدْ قَلْبَ القَدَحْ[٦٧]

وقال أيضا [الخفيف]

١- قال لي مَنْ أحبَّ، والبدرُ يبدو **من خِلال السَّحابِ**(٦٨) ثم يَغيبُ

٢- ما حكى البدرُ؟ قلت: وَجْهُكَ لما **يختفي عندما يَلوحُ الرقيبُ**(٦٩)

وقال أيضا[السريع]

١- كأنما البرقُ خِلال السما **من فوق غيمٍ ليس بالكابي**(٧٠)

٢- طرازُ تِبْرٍ في قبا أَزْرَقٍ **من تحتهِ فروةُ سِنْجابِ**(٧١)

وقال أيضا [دوبيت]

١- يا غايةَ بُغْيتي(٧٢) ويا مَعْشوقي **مِنْ بعدك لم أَمِلْ**(٧٣) إلى مخلوقِ

٢- يا خيرَ نديمٍ كان لي يُؤْنِسُني **مِنْ بعدك**(٧٤) صُلِّبْتُ على الرَّاووقِ(٧٥)

وقال أيضا [دوبيت]

١-في خَدِكَ خَطَّ مُشْرِفُ الصُّدغِ سطور(٧٦) **والشاهد ناظر على الفتكِ يدورُ**

٢- يا عارِضَهُ بالشَّرْعِ لا تقتلني **الشاهدُ فاتك وذا خطك زُورُ**

وقال أيضا [المتقارب]

١- تَعَطَّفْ على مُهْجَةٍ ظاميه **وتقذفها عبرة هاميه**

٢- فقد طال سُقمي، فقلْ لي:متى **تجيء إلى عبدك العافيه؟** (٧٧)

٣- وأرخصتُ دمعيَ يوم النَّوى **لأجل سَوالِفكَ الغاليه**

٤- فصبرا على ما قضى، لم أَقُلْ **فيا ليتَها كانت القاضيه**

٥- ونحنُ عبيدُكَ ذُبْنَا أَسَى **فَرِفْقَا على رقة الحاشيه**

٦- فقال: بعيني أقيكَ الرَّدَى **فقلتُ: على عينكَ الواقيه**(٧٨)

٧- فَشَنَّفَ سَمْعي(٧٩) **بهذا الحديثِ** **فما ذَكَرَتْ قَرْطَهَا مارِيه**(٨٠)

٨- فيا عاذلي لو دعَاكَ الهوى **لقد كُنتَ تسمعُ يا سَارِيه**

وقال أيضا [دوبيت]

١- كم قال معاطفي حَكَتْها الأُسُلْ(٨١) **والبيض سَرَقْنَ ما حوتْهُ المُقَلْ**

٢- الآن أوامــري عليـهم حَكَمَتْ البيضُ تُحَـدُّ[٨٢]، والقَنَا تُعْتَقَلْ[٨٣]

وقال أيضا [الوافر]

١- تَغَّنتْ في ذُرَى الأوراقِ وُرْقٌ ففي الأفنـانِ مِـنْ طَـرَبٍ فُنـونُ

٢- وكم بَسَمَتْ ثُغورُ الزَّهْرِ عُجْباً وبـالأكمـامِ كم رَقَصَتْ غُصـونُ

وقال أيضا[٨٤] [الطويل]

١- وبي من قَسا قلبا ولانَ مَعاطِفا إذا قلتُ أَدْنـاني يُضاعِفُ تبعيدي

٢- أُقِـرُّ بِـرِقٍّ إذ أقـولُ أنـا لَـهُ وكم قالها أيضا ولكنْ لتهديدي[٨٥]

قال الصلاح: ومن العجيب أن الباخرزي[٨٦] ذكر في "الدمية" ترجمة الفقيه أبي نصر عبدالوهاب المالكي[٨٧]، وأورد فيها قول الشيخ أبي عامر الجرجاني[٨٨] [المتقارب]

١- عـذيـري مـن شـادِنٍ أغضبوهُ فَـجَـرَّد لـي مُـرْهَـفَـاً فَـاتِـكـا

٢- وقـالَ أنـا لـكَ[٨٩] يـا ابـن الـوكيلِ وهـلْ لـي رجـاءٌ سِـوَى ذالِـكـا[٩٠]

أيها الواقف أمعن النظر فيما أوردته، وتعجب من هذا الاتفاق، وكون صدر الدين ابن الوكيل أخذ هذا المعنى الذي له في البيتين الأولين من قول الجرجاني، والجرجاني أتى بالقول بالوجب في بيتيه خفيا، لأنه قال غضب وجرد المرهف، وقال أنالك يا بن الوكيل، وهذا بقرينة تجريد المرهف لفظ تهديد، فقلبه الجرجاني وقال بموجبه، ونقله إلى التمليك، فأتى به الشيخ صدر الدين واضحا جليا صريحا ظاهرا، ومحل التعجب قوله أنالك يا بن الوكيل تنظمني فيجيء أحسن وأبين، وتكون أنت أحق بي من الجرجاني، وهذا اتفاق عجيب إلى الغاية ما مر بي مثله. والظاهر أن الشيخ صدر الدين لما وقف على هذا المعنى تنبه له، وأخذه فكان له، وهو به أحق. وهذا المعنى قد ابتكره[٩١] الجرجاني أبو عامر، وترك فيه فضلة، فجاء الشيخ صدر الدين رحمه الله تعالى فجوده، ولم يبق فيه بقية لأحد بعده، ولا مطمح إلى الزيادة، ولا مطمع في إفادة، وما بقي إلا اختصار ألفاظه فقط، فقلت[مجزوء الخفيف]

١- قــال حـبـي أنــا لَــهُ وكـــذا قُـلــتُ سَــرْمَـدا

٢- أنــا لِـلْـمُـلْـكِ قُلـتُـها وهــوَ لِـلْـغـيـظ هَــدَّدَا[٩٢]

وقال أيضا [الكامل]

١- غَازِلْ وَخُذْ من نرجسٍ من لحظهِ　　　مَنْثورَ دمعٍ كُلُّهُنَّ نِظامُ

٢- واحْذَرْ إذا بعثَ السلامَ إليك مِنْ　　　نبت العذار فإنه نَمَّامُ(٩٣)

وقال أيضا [دوبيت]

١- عانقتُ وبالعِناقُ يَشْفَى الوجدُ　　　حتى شَفي الصَّبُّ وماتَ الصَّدُّ

٢- مِنْ أَخْمَصِهْ لَثْمَاً إلى وجنتِهِ　　　حتى اشْتَكَتِ القُضْبُ وَضَجَّ الوَرْدُ(٩٤)

وأنا شديد التعجب منه رحمه الله تعالى، فإنه لم يكن عاجزا عن النظم الجيد، وبعد هذا كان ٣١/ يأخذ أشياء من قصائد(٩٥) ومقاطع ويدعيها، من ذلك أنه امتدح بقصيدة عندما فرغ القصر الأبلق(٩٦) من العمارة بقلعة الجبل(٩٧)، وهي بمجموعها لابن التعاويذي،(٩٨) أولها [البسيط]

لولاكَ يا خيرَ مَنْ يمشي على قَدَمٍ　　　خابَ الرجاءُ وماتتْ سُنَّةُ الكَرَمِ

ومنها:

بنيتَ داراً قَضَى بالسَّعْدِ طالِعُهَا　　　قَامتْ لهيبتها الدنيا على قَدَمِ(٩٩)

فغيره، وقال: بنيت قصرا. وكان ينظم الشاهد شعرا على الفور إذا احتاج إليه، وينشده تأييدا لما قاله وادعاه، فمن ذلك ما أخبرني به قاضي القضاة العلامة تقي الدين أبو الحسن السبكي(١٠٠) عمن أخبره، قال: ادعى يوما في الطائفة المنسوبة إلى ابن كرام أنهم الكرامية(١٠١) بتخفيف الراء(١٠٢)، فقال الحاضرون: المعروف فيهم بتشديد الراء، فقال: لا بالتخفيف، والدليل عليه قول الشاعر [الكامل]

الفقهُ فِقْهَ أبي حنيفةَ وَحْدَهُ　　　والدينُ دينُ محمدِ بنِ كِرامِ(١٠٣)

قلت: وهذا في البديهة مخترع لا يتفق لأحد غيره من حسن هذا النظم وإبرازه في هذا القالب، هكذا شاعت هذه الواقعة عن الشيخ صدر الدين في الديار، وكنا نعتقد صحتها دهرا، حتى ظفرنا بالبيت المذكور، وهو من جملة بيتين من شعر المتقدمين، والأول منهما [الكامل]

إنَّ الذين لِجهلهمْ لم يقتدُوا(١٠٤)　　　في الدين بابن كِرَامٍ غيرَ كِرَامِ(١٠٥)

وكان الظفر بهذين البيتين في سنة أربع وسبعمائة.

وجمع موشحاته، وسمي الكتاب " طراز الدار "[١٠٦]، وهذا في غاية الحسن، فإنه أخذ اسم كتاب ابن سناء الملك، وهو " دار الطراز "[١٠٧] فقلبه، وقال: " طراز الدار "، لأن طراز الدار هو أحسن ما فيها، وكان الأدب قد امتزج بلحمه ودمه.

حكى لي قاضي القضاة تقي الدين أبو الحسن السبكي الشافعي، قال: دخلت في المرض الذي توفي فيه، فقلت: كيف تجدك؟ أو كيف حالك؟ فأنشدني [الكامل]

ورجعتُ لا أدري الطريقَ من البكا رَجَعَتْ عِدَاكَ المبغضونَ كَمَرْجِعي[١٠٨]

فكان ذلك آخر عهدي به رحمه الله تعالى.

وأخبرني القاضي شهاب الدين بن فضل الله[١٠٩]، قال: كان عارفا بالطب والأدوية علما لا علاجا، فاتفق أن شكا إليه الأفرم[١١٠] سوء هضم، فركب له سفوفا وأحضره، فلمااستعمل منه أفرط به الإسهال جدا، فأمسكه مماليك الأفرم ليقتلوه، وأحضر أمين الدين[١١١] سليمان الحكيم[١١٢] لمعالجة الأفرم باستفراغ بقية المواد التي اندفعت، وأعطاه أمراق الفراريج، ثم أعطاه الممسكات حتى صلح حاله، فلما صلحت حاله، سأله الأفرم عن الشيخ صدر الدين، ٣٢/ فأخبره المماليك بما فعلوه[١١٣]، فأنكر ذلك عليهم، ثم أحضره، وقال له: يا شيخ صدر الدين[١١٤]: جئت تروحني غلطا وهو يضحك، فقال له أمين الدين[١١٥] سليمان الحكيم، يا صدر الدين استعمل فقهك[١١٦]، ودع الطب، فغلط المفتي يستدرك، وغلط الطبيب ما يستدرك. فقال الأفرم[١١٧]: صَدَقَ لك، لا تخاطر، ثم قال لمماليكه مثل الشيخ صدر الدين ما يتهم، والله الذي جرى عليه منكم أصعب علي مما جرى علي، وما أراد الله تعالى إلا الخير فقبل يده وانصرف، فبعث إليه الأفرم بجملة من الدراهم والقماش.

[أخبرني أيضا أن الشيخ تقي الدين ابن تيمية كان يقول عنه: ابن الوكيل ما كان يرضى لنفسه بأن يكون في شيء إلا غاية، ثم يعدد أنواعا من الخير والشر فيقول: في كذا كان غاية وفي كذا كان غاية، قال: ولما أنكر البكري[١١٨] استعارة البسط والقناديل من الجامع العمري بمصر لبعض كنائس القبط في يوم من أيام مهماتهم، ونسبت هذه الفعلة إلى كريم الدين، وفعل ما فعل، ثم طلع إلى حضرة السلطان وكلمه في هذا وأغلظ في القول له، وكاد يجوز ذلك عن السلطان لو لم يحل بعض القضاة الحاضرين على البكري، وقال: ما قصر الشيخ كالمستزري به والمستهزئ بنكيره، فحينئذ أغلظ السلطان في القول للبكري، فخارت قواه وضعف ووهن فازداد تأليب بعض الحاضرين عليه، فأمر السلطان بقطع لسانه، فأتى الخبر

إلى الشيخ صدر الدين وهو في زاوية السعودي[١١٩]، فطلع إلى القلعة على حمار فاره اكتراه قصدا للسرعة، فرأى البكري وقد أخذ ليمضي فيه ماأمر به، فلم يملك دموعه أن تساقطت وفاضت على خده وبلت لحيته، فاستمهل الشرطة عليه، ثم إنه صعد الإيوان والسلطان جالس به، وتقدم إلى السلطان بغير استئذان وهو باك، فقال له السلطان: خير يا صدرالدين، فزاد بكاؤه ونحيبه، ولم يقدر على مجاوبة السلطان، فلم يزل يرفق به ويقول له : خير ما بك، إلى أن قدر على الكلام، فقال له : هذا البكري من العلماء الصلحاء، وما أنكر إلا في مواضع الإنكار، ولكنه لم يحسن التلطف، فقال له السلطان: إي والله أنا أعرف هذا، ما هذا إلا حطبة، ثم انفتح الكلام، ولم يزل الشيخ صدرالدين يرفق السلطان ويلاطفه حتى قال له : خذه وروح، فأخذه وانصرف، هذا كله والقضاة حضور، وأمراء الدولة ملء الإيوان ما فيهم من ساعده، ولا أعانه إلا أمير واحد شذ عني اسمه . وحدث عنه من كان يصحبه في خلواته أنه كان إذا فرغ مما هو فيه قام فتوضأ ومرغ وجهه على التراب، وبكى حتى يبل ذقنه بالدموع، ويستغفر الله ويسأل التوبة حتى قال بعضهم: لقد رأيته وقد قام من سجوده ولصق بجدار الدار كأنه أسطوانة ملصقة][١٢٠]

وللشيخ صدر الدين رحمه الله تعالى ديوان من الموشحات، منها قوله يعارض السراج المحار[١٢١]: -

ما أخْجَلَ قَدُّهُ غصونَ البانِ   بين الوَرَقِ   إلا سلب المها مع[١٢٢] الغزلان   حُسْنَ الحَدَقِ

قاسوا غَلَطاً مَنْ حَازَ حُسْنَ البَشَرِ   (طول العمر)[١٢٣]

كالبدرِ يلوحُ في دياجي الشَّعَرِ   (قبل السحر)

لا كيدَ ولا كرامة للقَمَرِ   (عند النظر)

الحُبُّ جمالُهُ مدى الأزمانِ   معناه بَقِي   وازداد سَنَاً وخُصَّ بالنُّقصانِ   بدرُ الأُفُقِ

الصحةُ والسقامُ في مقلتِهِ   (مع لفتته)

والجَنَّةُ والجحيمُ في وَجْنَتِهِ   (مع بهجته)

مَنْ شَاهَدهُ يقولُ من دَهْشَتِهِ   (في رؤيته)[١٢٤]

هذا وأبيكَ فَرَّ من رِضوانِ   تَحْتَ الغَسَقِ   للأرض يُعيذُهُ من الشيطانِ   رَبُّ الفَلَقِ

قد أنبته الله نباتاً حَسَنا

وازدادَ على المدى سناءً وَسَنا

من جَادَ لهُ بروحه ما غُبِنَا

قد زَيَّنَ حُسْنَهُ مع الإحسانِ حُسْنُ الخُلُقِ   لو رُمْتَ لحُسْنِهِ شبيهاً ثانِ   لم يَتَّفِقِ

في نرجسِ لحظِهِ وزَهْرِ الثَّغْرِ   (للمعتبر)

رَوْضُـــهُ نَـضِـرٌ قِـطَـافُـهُ بـالـنَّـظَـر (بـالمسك جـري)

قــد دبـــج خـــده بـنـبـت الـشـعـر (في الخـد طري)

فالورد حواه ناعمُ الريحان بالطَّلِ سُقِي والقدُّ يميلُ مِيْلَةَ الأغْصَانِ للمُعْتَنِقِ

أحـيـا وأمـــوتُ فـي هَـــواه كـمَــدا (ما ذاك سُـدَى)

مَــنْ مـات جَـوىً فـي حُـبِّـه قـد سَـعِـدا (مِـنْ غَـيْـرِ رَدَى)

يــا عـــاذل لا أتـــرك وجـــدي أبــدا (صَـبْـري نَـفَـدا)

لا تَعْذُلني فكلما تَلْحاني زادَتْ حُرَقي يَستاهلْ مَنْ يَهُمُّ بالسُّلوانِ ضَرْبَ العُنُقِ[١٢٥]

الـقــدُّ وَطَـــرفُــهُ قَـنَـــاةٌ وحُـسَـــامْ

والحـاجِـبُ والـلـحـاظُ قــوسٌ وسـهَـام

والـثَّـغْـرُ مـع الـرِّضَـابِ كـأسٌ وَمُـــدَامْ

والدرُّ مُنْظَّمٌ مع المُرجَانِ في فيهِ نَقِيٌّ قد رُصِّعَ فَوْقَهُ عَقيْقٌ قَان نَظِمُ النَّسَقِ

أسـلـوكَ إذا سـلـوت روح الـدنـيـا[١٢٦]

لـكـن بـــهـــواكَ بـعـد روحـــي أحـيـا

والحــــب ذخـيـرتـي لـيـوم الـلـقـيـا

إن تسلب بالضنا يد الأشجان مني رمقي فالوجد معي يلف في الأكفان روحي عنقي

٣٣/ واما الموشحة التي للمحار :

مذ شِمْتُ سنا البروقِ من نُعمان[١٢٧] باتَتْ حُرَقي تذكي بمَسيلِ دمعها الهَتَانِ[١٢٨] نارَ الحُرَقِ

مــا أومـــض بـــارقُ الحِـمـى أو خَـفـقـا

إلا وأجــــدَّ لــي الأســـى والحُـــرَقـــا

هـــذا ســـبــبٌ لمحـنـتـي قــد خُـلِـقـا

أُمْسي لوميضِهِ بقلبٍ عـانِ بـادي الـقـلـقِ لا أعلم في الظلام ما يـغـشـانـي غـيـرَالأرَقِ

أضـنـى جـسـدي فـــراقُ إلـــفٍ نَـــزَحَـــا

أفـنـى جَـلَـدي ودمْـــعُ عَـيْـنِـي نَـزَحَـا

كـم صِـحْـتُ وزَنْـــدُ لـوعـتـي قـد قُـدِحَـا

لم تُبْقِ يَدُ السقامِ من جُثماني غيرَ الـرَمـقِ ما أصنعُ والسلوُّ مني فـانِ والـوجـدُ بَقِي

أهـــوى قــمــراً حـلْـوَ مَـــذاقِ الـقُـبَـلِ

لــم يُـكْـحَـلْ طَـرْفُـهُ بـغـيـرِ الـكَـحَـلِ

تُـركـيّ الـلـحـظـاتِ بـابـلـيُّ[١٢٩] المُـقَـلِ

زاهي الوَجْناتِ زائدُ الإحسانِ حُلْوُ الخُلُقِ عَذْبُ الرَّشَفاتِ ساحرُ الأجفانِ ساجي الحَدَقِ

مــا حَـــطَّ لـثـامَـهُ وأرخـــى شَـــعَـــرَهْ

أو هَـزَّ معـاطِـفـاً رِشـاقـاً نـضِـرَهْ
إلا ويـقـولُ كـلُّ راءٍ نَـظَـرَهْ
هذا قمرٌ بدا بِلا نُقصانِ تَحْتَ الغَسَقِ أو شمسُ ضُحىً في غُصنٍ فَيْنَانِ غَضِّ الوَرَقِ
مـا أبـدعَ مـعـنـىً لاحَ فـي صـورتِـهِ
إيـنـاعُ عِـذاره[١٣٠] عـلـى وَجْـنَـتِـهِ
لمـا سـقـى الحـيـاةَ مـن رِيْـقَـتِـهِ
فاعجَبْ لنباتِ خَدِّهِ الريحاني من حيثُ سُقي يُضْحِي وَيَبيتُ وهو في النيرانِ لم يحترِقِ

والمحار عارض بهذا قول أحمد الموصلي[١٣١]:

مُذْ غَرَّدتِ الوُرْقُ على الأغصانِ الأغصان بينَ الوَرَقِ أجْرتْ دَمْعِيْ وفي فؤادي العاني أذكَتْ حُرَقي
لمـا بـرزَتْ فـي الـدَّوحِ تـشـدو وَتـنُـوحْ
أضحى دمعي بِساحَةِ السَّفحِ سَفُوْحْ
والفِكرُ نديمي في غَبُوقٍ وصَبُوحْ[١٣٢]
قد هَيَّجَتْ به الذي به أضناني مِنْهُ قَلَقي والقَلْبُ من بعدِ صَبْري الفاني والوجدُ بَقِي
مـا لاحَ بـريـقُ رامـةٍ أو لَمَـعـا
إلا وسـحـابُ عَـبْـرتـي قـد هَـمَـعَـا
والجسمُ على المُزمِعِ هجري زَمَـعَـا[١٣٣]
بالنازحِ والنازحِ عن أوطاني ضاقتْ طُرُقي طرقس ما أصنعُ قد حَمَلتُ مِن أحزاني ما لم أُطِقِ
قـلـبـي لِـهـوى سـاكِـنِـه قـد خَـفَـقَـا
/٣٤ والوجدُ حبيسٌ واصطباري طَلقا
والـصـامـتُ مـن سِـرِّى بـدمـعـي نَـطَـقَـا
في عشق مُنْعَم من الولدانِ أصبحتُ شَقِي من جفوتِهِ ولم يَزُرْ أجفاني غيرُ الأَرَقِ
فـالـوردُ مـع الـشـقـيـقِ مـن خَـدَّيـهِ
قـد صـانـهـمـا الـنـرجـسُ مـن عـيـنـيـهِ
والآسُ هـو الـسـيـاجُ مـن صُـدْغـيـهِ
واللفظُ وريقُ الأغيدِ الروحاني عند الحَذَقِ حُلْوانِ على غصنٍ من المُـرَّانِ غَضٍّ رَشِقِ
الـصـادُ مـن المـقـلـةِ مـن حِـقَـقَـهْ
والـنـونُ مـن الحـاجـب مـن عَـرقـهْ
والـلام مـن الـعـارض مـن عِـلَـقـهْ

قد سطَّرهُ بالقَلمِ الريحاني(١٣٤) رَبُّ الفَلَقِ بالمسكِ على الكافورِ كالعُنوانِ(١٣٥) فوق الوَرَقِ

المُـلـحـة(١٣٦) لمـعُ الـصـلـتِ بـالإيـضـاحِ

والـغـرةُ بـالـتـبـيـانِ كـالمـصـبـاحِ

والمـنـطـقُ نَـثْـرُ الـدّرِ بـالإصـلاحِ

والثغرُ هو الصِّحاحُ كالعقيانِ كالعِقْدِ نَقِي والردُّ مع الحلافِ للسلوانِ عنه خُلُقي

مـا أبـدَعَ وضـعَ الخـالِ فـي وجـنـتِـهِ

خَـطُّ الـشـكـلِ الـرفـيـعِ مـن نـقـطـتِـهِ

قـد حـيَّـرَ إقـلـيـدسَ فـي هـيـئـتِـهِ

كالعنبرِ في نار الأسيلِ القاني للمُنتَشِقِ فاعجبْ لعبيرٍ وهو في النيرانِ لم يَحْتَرِق

وللصلاح الصفدي رحمه الله تعالى معارضا لذلك مع زيادة توشيح الحشوات(١٣٧) :

ما هَزَّ قضيبَ قدِّه الريانِ للمعتنق إلا استترتْ معاطفُ الأغصانِ تَحْتَ الوَرقِ(١٣٨)

أفـدي قـمـراً لـم يُـبْـقِ عـنـدي رَمَـقَـا لمـا رَمَـقـا(١٣٩)

قـد زاد صـبـابـتـي بـه والحُـرَقـا شـوقاً وَشَـقَـا(١٤٠)

لـو فَـوَّقَ سَـهْـمَ(١٤١) جَـفْـنِـهِ أو رَشَـقَـا فـي يـوم لـقـا

أبطالَ وغىً تميسُ في غُدران(١٤٢) نَسْجِ الحلَقِ(١٤٣) أبصرتُهُم في مَعْرَكِ الفُرسانِ صرعى الحَدَقِ

بـدرٌ مَـنَـعَـتْـهُ قَـسـوةُ الأتـراكِ رُحْـمـى الـشـاكـي

مـن نـاظـرهِ حـبـائِـلُ الأَشْـراكِ والإشـراك(١٤٤)

كـم ضَـلَّ بـهـا قـبـلـي مـن الـنُّـسـاكِ والـفُـتَّـاكِ

قاني الوَجَنَاتِ ينتمي للقانِ صَعبُ الخُلُقِ إن قلتُ أموتُ في الهوى ناداني هذا يسقي(١٤٥)

كـم جـاء جَـبـيـنُـه الـدُّجـا واقـتـرَضَـا صُـبْـحـاً فـأضـا

كـم جَـرَّدَ جـفـنُـهُ حـسـامـاً ونَـضَـا والـصـبُّ قَـضَـى

كـم أودعَ ريـقُـهُ فـؤاداً مَـرَضـا مـن جَـمْـر غَـضَـا

فاعجَبْ لرضابِهِ شفا الظمآنِ يُذكي حُرَقي والخدُّ به الخالُ على النيران لم يحترقِ

يـا خَـجْـلَـةَ خَـدِّ الـوردِ فـي جَـنَّـتِـهِ مـن وَجْـنَـتِـهِ

٣٥/ يا كَسْرَةَ غُصْنِ البَانِ في حَضْرَتِهِ مـن خَـطْـرَتِـهِ

يـا حـسـرةَ بـدرِ الأُفـقِ مـن غُـرَّتِـهِ فـي طُـرَّتِـهِ

لا تعتقدوا الأقمارَ بالبُهتانِ وَسْطَ الأُفُقِ أنْ تُشبِهَهُ فليس في الإمكانِ ما لم تُطِقِ

مـا أسـعَـدَ مَـنْ أصـابَـهُ بـالحَـوَرِ سَـهْـمُ الـنَّـظـرِ

ما أنعمَ من يصليه نارَ الفِكَرِ طولُ العُمرِ
أو قَيَّدَهُ الحبُّ بقَيْد الشَّعَرِ عند السَّحَرِ
أو طَوَّقهُ بذلك الثُّعبانِ[١٤٦] فوقَ العُنُقِ أو باتَ يُقْفِلُ صُدْغَهُ الريحاني تَحْتَ الغَلَقِ

وللسراج المحار أيضا رحمه الله[١٤٧]:

ما ناحتِ الوُرْقِ في الغصونِ إلا هاجت على تغريدها لوعة الحزينِ[١٤٨]
هل ما مَضَى مع الحبايبِ آيبْ بعد الصدودْ
أم هلْ لأيامنا الذواهبِ واهِبْ بأنْ تَعُودْ
بكُلِّ مصقولةِ الترائبِ كاعِبْ هيفاءَ رُودْ[١٤٩]
تَفْتَرُّ عن جوهر ثمينٍ جَلا أن يُجْتَلَى[١٥٠] يُحمى بعضبٍ من الجفونِ
أحببتُهُ ناعمَ الشمائلْ مائلْ في بُرْدِهِ
في أنْفُسِ العاشقينَ عامِلْ عامِلْ[١٥١] في قَدِّهِ
يرنو بطرف إلى المقاتِلْ قاتلْ في غِمْدِهِ
أسطى من الأُسدِ في العرينِ فعلا وأقتلا فعلا لعاشقيهِ من المَنونِ
علقته كامل المعاني عانيْ قلبي بهِ
مبلبلُ البالِ مُذْ جَفاني فَانيْ في حُبِّهِ
كم بتُّ من حيثُ لا يراني رانيْ لِقُرْبِهِ
وبات من صدغه يريني نملا يَسْعى إلى رُضابِه العاطِرِ المَصُونِ
قاسُوه بالبدرِ وهو أحلى شكـ من القمرِ
فَرَاشَ سِحْرَ الجفون نُبْـ أبلى بها البشرِ
وقال لي، وهو قد تَجَلَّى جَلا باري الصُّوَرِ
ينتصفُ البدرُ من جَبِيْنِي أصلا فقلت لا قال: ولا السّحرُ من عيوني[١٥٢]
بِتْنا وما نَال ما تَمنَّى منا طيبَ الوَسَنِ
نفض من فرحة لَدُنا دَنّا[١٥٣] ينفي الحَزَنِ
وكُلَّما مالَ أو تَثَنَّى غنَّى صوتاً حَسَنِ
لا تسمعْ في هوى المُجون عَذْلا وانهضْ إلى[١٥٤] راحٍ تَقي سَوْرَةَ الشُجُونِ

وله أيضا: ❊

جسمي ذوى بالكَمَدْ والسَّهرِ والوَصَبِ[١٥٥] مِنْ جاني
ذي شَنَبِ كالبَرَدِ كالدُّرَرِ كالحَبَبِ جُمانِ

بي غُصنُ بَانٍ نَضِر يَسبيكَ منه الهَيَفُ
يرتعُ فيه نَظَرِي[١٥٦] فزهرُهُ يُقْتَطَفُ
الخدُّ منهُ خَفِرُ[١٥٧] والجسمُ منه تَرِفُ
قد جاءنا يعتذرُ عِذارُهُ المُنعَطِفُ

ثم التوى كالزردِ[١٥٨] مُعَقْبَرِ[١٥٩] معقرب رَيْحاني
في مذهبِ مُوَرِدِ مُدَنِّرِ مُكَتِّبِ سَوْساني
ظبي به مُرْتَشَفُ كالسلسبيلِ البَاردْ
بدرٌ علاهُ سَدَفُ من ليل شَعْرٍ واردْ
مقرطقٌ مُشَنَّفُ[١٦٠] يُخْتَالُ في القلائدْ
غصنُ نقا منعطفُ من لينِ قَدٍّ مائدْ

بين اللِّوىْ وَثَهْمَدِ كجؤذرٍ في ربربِ غزلان
من كَثَبِ ذي جَيدِ ذي حَوَرٍ ذي هُدْبِ وسنان
أمَا وحُلى جيدِهْ ورَنةِ الخُلاخِلْ
٣٦/والضمِّ من بُرودِهْ قَدُّ قَضيبٍ مائِلْ
والوردُ من خدودِهْ إذ نَمَّ في الغلائِلْ
لا كنتُ من صدودِهْ متصلا بعاذِلْ

نارُ الجوى لا تخمُديْ واستعري وكَذِّبي سُلواني
وانسكِبي واطردي وانهمري كالسحبِ أجفاني
مولايَ جفني ساهرُ مُؤَرَّقٌ كما تَرَى
فلا خيالٌ زائِرُ يَطرُقُني ولا كَرَى
إني عليكَ صابرُ فما جزا مَنْ صَبَرَا
إن سَحَّ دمعي الهامرُ فلا تَلُمْهُ إن جَرى

جال الهوى في خَلَدي ومُضْمَري أضرَّ بي كتماني
مؤنبي اتئدِ لا تفتري وجَنِّب عن عاني
إن زادَ في الهَجْرِ وصَدْ رُحتُ بصبري مرتدي[١٦١]
عنه وإن طال الأمَدْ إلى ذُرَى مُحَمَّدِ
وكيف يخُشى من قَصَدْ ملكاً كريمَ المَحْتَدِ
فالمَلِكُ المنصورُ قَدْ سما سماءَ السُّؤدُدِ

ثم استوى بأجردِ[١٦٢] مُضَمّرِ ومقضبِ مراني

ذي شطب[١٦٣] مُهند وسَمْهري مُضطَرب مراني[١٦٤]

مَلكٌ علت همَّاتُهُ من فوق هام المُشتري[١٦٥]
وجللتْ راحاتُه سَحَّ السحابِ المُمطرِ
وعُوّدتْ راياتُهُ بُمحكماتِ السُّوَرِ
بدرٌ بدتْ هالاتُهُ مثلَ الصباحِ المُسْفِرِ

تحت لوا منعقدِ بالظَفَرِ في مَوْكبِ فرسان
كالشُّهُبِ في الأسعدِ والأقمر في عَذبِ تيجاني

يا مالكا دون الورى تَخْطِبُهُ الممالكُ
ومالكاً إذا سَرى تحجُبُهُ الملائِكُ
بعضُ عطاكَ هل تَرى جادَتْ به البَرامِكُ
فاستجِلها من عُمَرا[١٦٦] ثغرُ ثناها ضاحِكُ
لا يحتوى كالشهدِ كالسُّكَّرِ كالضَّرَبِ معاني
كالسُّحبِ كالعسجدِ كالجوهرِ من حَلَبي[١٦٧] كِتَّاني[١٦٨]

انتهى والحمد لله رب العالمين

وصلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه الطاهرين أجمعين

الهوامش:

١- ينظر: الدواداري، كنز الدرر ٨/ ٣٨٥-٣٨٨، والذهبي: ذيل تاريخ الإسلام، ص١٧٠، والعبر في خبر من غبر ٤/ ٤٥، وابن أبي الفضائل: النهج السديد، ص٢٦٥ -٢٦٦، والصفدي: أعيان العصر ٤/ ١٨٠٤ -١٨٢٢، والوافي بالوفيات ٤/ ٢٦٤ - ٢٨٤، رقم (١٨٠٢) وابن شاكر الكتبي: فوات الوفيات ٤/ ١٣، رقم (١٣)، والسبكي: طبقات الشافعية الكبرى ٩/ ٢٥٣-٢٦٧، رقم (١٣٢٩)، والأسنوي: طبقات الشافعية ٢/ ٤٥٩ رقم (١١٤٢)، وابن حبيب الحلبي: درة الأسلاك ٢/ ق٣ب، وتذكرة النبيه ٢/ ٧٧ -٧٨، والمقريزي: المقفى الكبير ٦/ ٤٣٥-٤٤٠، وابن قاضي شهبة: طبقات الفقهاء الشافعية ٢/ ٢٦ -٢٨ رقم (٥١٩)، وابن حجر العسقلاني: الدرر الكامنة ٤/ ٢٣٤ رقم (٤١٨٢)، وابن تغري بردي: النجوم الزاهرة ٩/ ٢٣٣، والمنهل الصافي ١٠/ ٢٤٤ -٢٥١ رقم (٢٣٠٥)، والنعيمي: الدارس في تاريخ المدارس ١/ ٢٧ -٣١، وشرف الدين الأيوبي، التذكرة الأيوبية (مخطوط)، ق٢١٢، وابن القاضي: درة الحجال ٢/ ٣٠٥ -٣٠٧، رقم (٨٥٠)، وابن العماد الحنبلي: شذرات الذهب: ٦/ ٤٠، والغزي: ديوان الإسلام ٤/ ٣٨٠ -٣٨١، رقم (٢١٨٥).

٢- ينظر: بالإضافة إلى المصادر السابقة خير الدين الزركلي: الأعلام٦/ ٣١٤، وميخائيل أديب ، مجلة آفاق الثقافية، دبي، العدد (١٣٢) ص ١٤١-١٥٠.

٣- ينظر: النهج السديد والدر الفريد ٢٦٥.

٤- ينظر: ترجمته وتخريج المقطوع في القسم الخاص بالتحقيق.

٥- وهو علي بن داوود الحنفي، شيخ دمشق في عصره. توفي في دمشق سنة ٧٤٥. ينظر: الوافي بالوفيات ٢١/ ٨٣-٩٧، والأعلام ٤/ ٢٨٦.

٦- القصيدة في التذكرة الأيوبية، ق ٢١٢.

٧- ينظر: الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٦-٢٧٧، وأعيان العصر ٤/ ١٨٠٩، والدرر الكامنة٤/ ٧٧.

٨- ينظر: التذكرة الأيوبية، ق٢١٢.

٩- وهو غير مالك ابن المرحل السبتي المغربي، الذي ولد بمالقة سنة ٦٠٤هـ، وهو شاعر مطبوع، له مصنفات عديدة، توفي في مدينة فاس سنة ٦٩٩هـ . ينظر: أحمد بن القاضي المكناسي، جذوة الاقتباس ١/ ٣٢٧-٣٣٣.

١٠-في المخطوطة: "الأصلي"

١١- نسبة إلى سيدنا عثمان بن عفان رضي الله عنه.

١٢- المزن: المطر. تاج العروس)مزن).

١٣- المقطوعة في أعيان العصر ٤/ ١٨٠٥، والوافي بالوفيات٤/ ٢٦٤، ومرأ الطعام، مراءة، فهومريء: هنيء. تاج العروس: (مرأ).

١٤- هو القاضي شمس الدين ابن الملك الحافظ، كان ذكيا، حنفي المذهب، له مشاركة في العربية والفقه، له نظم ونثر، وكان ناظر الجيش بصفد، ثم ناظر الجيش بطرابلس، وبها توفي سنة ٧٣٤هـ ينظر: الوافي

بالوفيات ٣/ ٦٤ رقم (٩٦٠)، الدرر الكامنة ٤/ ٥٦، رقم(٣٦٨٧)، المنهل الصافي ١٠/ ٥٠-٥١ رقم (٢١٣٨)، الدليل الشافي ٢/ ٦٢٠ رقم (٢١٣٠).

١٥- المقطوعة في أعيان العصر ٤/ ١٨٠٦، والوافي بالوفيات٤/ ٢٦٥، والتذكرة الأيوبية، ق٢١٢.

١٦- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٦٥، واعيان العصر ٤/ ١٨٠٦. وهذا البيت لشبل الدولة أبو الهيجاء، مقاتل بن عطية ت٥٠٥هـ يرثي الوزير نظام الملك ت٤٨٥. ينظر: الوافي بالوفيات ١٢/ ١٢٥__١٢٦.

١٧- هو أبو حفص، عمر بن مكي بن عبد الصمد، الملقب: زين الدين المعروف بابن المرحل. كان من علماء زمانه، دينا، متنسكا بطريقة السلف، تفقه على الشيخ عز الدين بن عبد السلام، تولى خطابة دمشق، ووكالة بيت المال بها، ودرس، وأفتى، وناظر، توفي سنة ٦٩١هـ. ينظر: الأسنوي، طبقات الشافعية ٢/ ٢٥٣، رقم (١١٤٢).

١٨- هو أبو العباس، أحمد بن أحمد المقدسي، الملقب: شرف الدين، كان إماما في الفقه، والأصول، والعربية، انتهت إليه رئاسة مذهب الشافعية، درس بالشامية الكبرى، وولي دار الحديث النورية، ثم ولي خطابة الجامع الأموي، وكان أبوه خطيب القدس، ولد شرف الدين سنة ٦٢٢هـ بالقدس، وتوفي سنة ٦٩٤هـ. ينظر: الذهبي، العبر ٥/ ٣٨٠-٣٨١، ابن شاكر الكتبي فوات الوفيات ١/ ٥٧.

١٩- هو صفي الدين، محمد بن عبد الرحيم بن محمد الهندي، كان فقيها أصوليا، متكلما، ولد بالهند سنة ٦٦٤هـ، قرأ على جده، قام برحلات عدة، حتى استوطن دمشق، ودرس بمدارسها، أفتى وأقرأ وصنف، توفي بدمشق سنة ٧١٥هـ ينظر: الأسنوي، طبقات الشافعية ٢/ ٣٠٢رقم (١٢٣٨).

٢٠- هو الأمير الإربلي العدل أبومحمد القاسم بن غنيمة، المحدث المشهور، سمع جميع صحيح مسلم من المؤيد الطوسي، ورواه بدمشق، توفي سنة ٦٨٠هـ. ينظر: ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، ٥/ ٣٦٧.

٢١- هو القاضي شمس الدين أبو الغنائم المسلم بن محمد بن خلف القيسي الدمشقي، ولد سنة ٥٩٤هـ، سمع الحديث من الكثير من أقطابه، توفي سنة ٦٨٠هـ. ينظر: ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب ٥/ ٣٦٩، الصفدي، الوافي بالوفيات ٢٥/ ٥٨٠، وابن تغري بردي، المنهل الصافي ١١/ ٢٤٣.

٢٢- المدرسة الكلاسة بدمشق، لصيق الجامع الأموي، عمرها نور الدين محمود سنة ٥٥٥هـ/ ١١٦١م. ينظر: الدارس في تاريخ المدارس١/ ٤٤٧.

٢٣- ورد البيت في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٦٥، وأعيان العصر ٤/ ١٨٠٥، والدرر الكامنة ٤/ ٧٣ وفيه: "إن انتصارك بالإخوان"، والمنهل الصافي١٠/ ٢٤٤، وفيه: "منصور بمكسور"

٢٤- التخريج: ديوان صدر الدين ابن الوكيل (مخطوط) ق٥٤-٥٥ (٢٥بيت)، والوافي بالوفيات ٤/ ٢٦٧-٢٦٩ (٢٠بيت)، الغيث المسجم١/ ٢٠٦، ورد البيتان ٦، ٧، ١/ ٢٠٧ورد البيتان ١٠، ١١، ١/ ٤٤٠، ورد البيت ١٣. وأعيان العصر ٤/ ١٨١١-١٨١١، ١/ (١٩ بيت) في البيت ٧: "يعود في الحال" في البيت ٨: "قد جليت" وفوات الوفيات ٤/ ١٦ (عشرون بيتا)، وطبقات الشافعية للسبكي ٩/ ٢٥٨، ووردت الأبيات ١-٦، ٤__١١، ١٣، مع بيتين لم يردا هنا، ومطالع البدور١/ ١٦٤، ورد البيت الأول والمقفى الكبير ٦/ ٤٣٩-٤٤٠ (٢٢ بيت)، وتأهيل الغريب للنواجي، ص١٢٣-١٢٤، رقم (٤٦)

(٢٤ بيت) في مخطوطة دار الكتب المصرية ق١٦ ، وفي النسخة العراقية (٣٤ بيت) وروضة المجالسة ، ص١٨٥ ، ورد البيتان رقم (٤) والبيت الذي أوله : والمال أجمل وجه . . . وورد الأول ص٢٣٤ ، وحلبة الكميت ، ص١٢٧-١٢٨ ، (٣٥بيت) دون نسبة ، والمنهل الصافي ١٠/ ٢٤٥-٢٤٦ (٢٠بيت)، روض الآداب، ص ٢٦٨ ، ورد البيتان ١٣ ، ١٤على ترتيب الديوان ، كنه المراد ، ص١٧٢ ، ورد البيتان ١٠ ، ١١ ، جنى الجناس ، ص٢٠٣ ورد البيت الخامس ، شذرات الذهب ٦/ ٤٠-٤٢ ، (١٧ بيت)

٢٥- الطلاء ، والطلى : الخمر .

٢٦- الخرد : جكع خريدة : المرأة الجميلة .

٢٧- العرب : جمع عروب : المرأة المحبة لزوجها .

٢٨- استلبوا : أخذوا الهم من قلبي .

٢٩- في المخطوطة : " وازداد بي " .

٣٠- الشاهد في منسبك ومنسكب ، وفيه جناس القلب غير المستوى .

٣١- الحبب : تنضد الأسنان ، وحبب الفم : ما يتحبب من بياض الريق على الأسنان ، تاج العروس : حبب ٢/ ٢٣٢-٢٣٣ . يلاحظ الإشارة بالرمز إلى العدد (٥) في الأبيات العاشر والحادي عشر والثاني عشر والأعداد تشير إلى الأصابع الخمس والحواس الخمس والصلوات الخمس المفروضة على المسلم في كل يوم وليلة .

قال الصفدي : . . . وقول الشيخ صدر الدين : " فعند بسط الموالي يحفظ الأدب" ينظرإلى قول أبي الطيب [البسيط]

إن يقبح الحسن إلا عند طلعته   فالعبد يقبح إلا عند سيده

ينظر : الغيث المسجم ١/ ٤٤٠ ، وشرح ديوان المتنبي للبرقوقي ٢/ ١٣٠ من قصيدة قالها في صباه .

٣٢- قال الصفدي معلقا على البيتين : " كل من قال الشعر غلب على معانيه ما يعانيه من الفنون ، هذا الشيخ صدر الدين ابن الوكيل لما كان الفقه يغلب على فنونه تجد كلامه في الغالب إذا خلا من القواعد الفقهية ينحط عن رتبة الحسن . ألا ترى ما أحسن قوله في القصيدة البائية . ينظر : الغيث المسجم١/ ٢٠٧ .

٣٣- هو عبد الحميد بن هبة الله ، عز الدين ، أبو حامد المعتزلي الفقيه ، ولد سنة ٥٨٦هـ ، له ديوان شعر ، وله مصنفات منها : شرح نهج البلاغة ، والفلك الدائر على المثل السائر ، ونظم فصيح ثعلب ، توفي سنة ٦٥٥هـ ، أو سنة ٦٥٦هـ . ينظر : قلائد الجمان ٣/ ٤/ ١٦٩-١٩١رقم (٣٧٨)، ابن خلكان ، وفيات الأعيان ٥/ ٣٩٢، الصفدي ، الوافي بالوفيات ١٨/ ٧٦-٨٠، ابن شاكر الكتبي ، فوات الوفيات ٢/ ٢٥٩-٢٦٢ . " .

٣٤- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٦٨ ، العصر ٤/ ١٨١٢ ، والغيث المسجم ١/ ٤٤٠(البيتان٢ ، ٣) وفيه : " ما أنصف الكاسات" . ويلاحظ أن الناسخ قد أسقط شطر البيت الثالث ، ووضع مكانه الشطر الثاني من البيت الرابع وقد أسقط الناسخ أيضا الشطر الأول من البيت الرابع .

٣٥- وردت المقطوعة مع بيث ثالث في كتاب "ابن رشيق القيرواني" - الشاعر وشعره ، ص١٤٥ رقم (١٥٨) . وفيه : " في إثر المدام" . ووردت أيضا في الغيث المسجم ١/ ٤٤٠ مع بيت ثالث والمقطوعة في أعيان العصر ٤/ ١٨١٢ ، وفيه : " ولي في وجهه" وفيه : " في رأس المدام" ، ووردت في الوافي بالوفيات

٤/ ٢٦٨، وفيه : " ولي في وجهه.
٣٦- عاطية : طويلة العنق.
٣٧- مضمن من بيت ابن الخيمي، وصدره: " بالله إن جزت كثبانا بذي سلم" ينظر : ديوانه، ص ١٥٤، والوافي بالوفيات ٤/ ٥٢.
٣٨- مضمن من بيت ابن الخيمي، وصدره: " ويا نسيما سرى من جو كاظمة" ينظر : ديوانه، ص١٥٧، والوافي بالوفيات، ٤/ ٥٣.
٣٩- في الديوان : "الذي أبدته".
٤٠- مضمن من بيت ابن الخيمي، وصدره: " يا بارقا بأعالي الرقمتين بدا" ينظر : ديوانه، ص١٥٦، والوافي بالوفيات٤/ ٥٣.
٤١- هو الشاعر محمد بن عبد المنعم بن محمد، شهاب الدين المصري، له ديوان شعر حققه في رسالة للماجستير في قسم اللغة العربية – جامعة الخليل، شادي عمرو بإشرافنا، توفي الشاعربالقاهرة سنة ٦٨٥هـ.

وقد أورد الصفدي وابن شاكر قصيدته، وأشارا إلى معارضة الشاعر ابن اسرائيل راجع الوافي ٤/ ٥١، وفوات الوفيات ٤/ ١٥-١٦، والشنب محركة : ماء ورقة، تجري على الثغر، أو برد وعذوبة في الفم، تاج العروس : شنب. ٣/ ١٥٧
٤٢- الراووق : المصفاة. تاج العروس : روق، ٢٥/ ٣٧٦.
٤٣- التخريج : ديوان صدر الدين ابن الوكيل، ق٥٣-٥٤، وردت هذه الأبيات ضمن قصيدة عدتها(١٢) بيت، وترتيب هذه الأبيات ١، ٤، ٨-١٠ والنهج السديد والدر الفريد ٢٦٦-٢٦٧ كما في الديوان، وفي كنز الدرر وجامع الغرر (الدرة الزكية في أخبار الدولة التركية) ٨/ ٣٨٧، الوافي بالوفيات ٤/ ٢٦٩، وأعيان العصر ٤/ ١٨١٣. في البيت ٥ : "بابن غدامة" الغيث المسجم١/ ٢٠٨، ورد البيتان٣، ٥. المقفى الكبير ٦/ ٤٤٠ وردت الأبيات بزيادة بيتين. الازدهار في ما عقده الشعراء من الأحاديث والآثار، ٥٢، ورد البيتان٣، ٥. يقول الصفدي: " استعمل ابن الوكيل قواعد الفقهاء والتورية بالتعليق مع تضمين المثل " والشرط أملك" ينظر : الغيث المسجم ١/ ٢٠٨. وقد دار حول هذا المعنى وتأثر به شرف الدين محمد بن موسى المقدسي ت ٧١٢ هـ، قال[البسيط]

اليوم يوم سرور لا شرور به   فزوح ابن سماء بابنة العنب
ما أنصف الكأس من أبدى القطوب لها   والثغر باسم عن لؤلؤ الحبيب

ينظر : أعيان العصر ٤/ ١٩٧٩
٤٤- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٦٩، وأعيان العصر ٤/ ١٨١٤، وفيه: " وقائل قد كبرت ذقنه". وفوات الوفيات ٤/ ١٧، ومراتع الغزلان، ق١٢٣ دون نسبة.
٤٥- المقطوعة في ديوان صدر الدين ابن الوكيل، ق٥٢، والوافي بالوفيات ٤/ ٢٦٩، وأعيان العصر ٤/ ١٨١٤، والغيث المسجم ٢/ ٣٨٥، وعقد الجمان للعيني ٤/ ٣٠٩، وفيه "شاب قلبي" ومراتع الغزلان ق١٢٥، وزهر الإكم ٢/ ٣٠٥،وفوات الوفيات ٤/ ١٧، وتعبير "بيض الله وجهه" من التعبيرات المتداولة بين عامة الناس.

٤٦- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٠، وفوات الوفيات٤/ ١٧، المقفى الكبير ٦/ ٤٤٠، روض الآداب ٢٧٤.

٤٧- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٠، وأعيان العصر ٤/ ١٨١٤، وفيه "أيا مليك الملاح" وفي فوات الوفيات ٤/ ١٧، ومراتع الغزلان ق١٧٠. في البيت ١: "رأيت في طرفي" واليرقان: مرض معروف يعتري الإنسان. تاج العروس: يروق ٢٧/ ٢٨.

٤٨- عبارة الصفدي في الوافي بالوفيات: "قلت: وهذا مثل قول الوداعي" والوداعي: هو علي بن المظفر بن إبراهيم، علاء الدين الكندي، أديب بارع، عرف بكاتب وداعة. ولد سنة ٦٤٠هـ، توفي سنة ٧١٦هـ ألف التذكرة في خمسين مجلدا، وديوان شعر لم يصل إلينا، ينظر: الوافي بالوفيات ٢٢/ ١٩٩-٢١٣، النجوم الزاهرة٩/ ٢٣٥. والمقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٠، وأعيان العصر ٤/ ١٨١٤-١٨١٥، وفوات الوفيات ٤/ ١٧.

٤٩- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٠، فوات الوفيات٤/ ١٨، ودرة الأسلاك٢/ ق٣ب، تذكرة النواجي، ق٩، المنهل الصافي١٠/ ٢٤٧، والدليل الشافي ٢/ ٦٦٩، وروض الآداب ٢٦٣، وفيه: "أقصى مرامي" والتذكرة الأيوبية ق٢١٢، وفيها: "أقصى مرادي".

٥٠- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٠، وفوات الوفيات ٤/ ١٧، ودرة الأسلاك٢/ ق٣ب، وروضة المجالسة ١٦٩، والمنهل الصافي ١٠/ ٢٤٧، وجنى الجناس١٠١، ورد البيت الثاني وشذرات الذهب ٦/ ٤٢، والتذكرة الأيوبية ق٢١٢، وفي الوافي والمنهل، البيت ١: "جفنك مشبهي. البيت ٢: "لابد أن يأتي" وجاءت رواية المقطوعة في درة الأسلاك والتذكرة الأيوبية كما يأتي:

١- أورثتني سقما وجفنك مشبهي	فلذاك جسمي مثل خصرك ناحلا
٢- وشمت بي لما أتيتك سائلا	لا بد أن يأتي عذارك سائلا

= وجاءت رواية البيت الثاني كما في درةالأسلاك والتذكرة الأيوبية، وفي شذرات الذهب، البيت ١: "انك مشبهي" وفي البيت ٢: "إذ رأيتك سائلا""لا بد أن يأتي"

٥١- القصيدة في ديوانه، ق٤٤، وفي الوافي ٤/ ٢٧٠-٢٧١، وفي الوفيات ٤/ ١٨ برواية المخطوطة.

٥٢- في المخطوطة: "ولها في ملامتي ودعني".

٥٣- في المخطوطة: "خابت طريقي"

٥٤- سقط هذا الشطر من المخطوطة.

٥٥- سقط هذا الشطرمن الأصل.

٥٦- أثبت الناسخ هذا الشطر هنا، والأصح أن يضعه شطرا للبيت الثالث، ويلاحظ التورية في لفظة ثانيه"من العدد/ ومن الثني.

٥٧- في المخطوطة: "بالهوى"

٥٨- الأملود: الناعم اللين من الإنسان ومن الغصون. تاج العروس: ملد ٩/ ١٨٨.

٥٩- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٢، وفوات الوفيات ٤/ ١٩.

٦٠- المقطوعة في الوافي بالوفيات٤/ ٢٧٢، وفوات الوفيات ٤/ ١٩.

٦١- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧١-٢٧٢، في البيت٢: "أن جوانحي وجوارحي" وفوات الوفيات

٤/ ١٨، وديوان الصبابة، وردت الأبيات ١، ٢، ٤، وسحر العيون ٢/ ١٩ وردت الأبيات١، ٢، ٤.
في البيت ١: "والعيون عيوني"

٦٢- في المخطوطة: " غدير"، والتصحيح من الوافي.

٦٣- زيادة من فوات الوفيات.

٦٤- في المخطوطة: " بالنيران"، وما أثبت من الديوان، والوافي بالوفيات، وفي هذا البيت توجيه بأسماء الأنبياء: إبراهيم، ويوسف، وموسى عليهم السلام.

٦٥- ساقطة من المخطوطة، وزدناها من الديوان، والوافي والفوات.

٦٦- المقطوعة في الديوان، ق٤٦، والوافي بالوفيات ٤/ ٢٧١، وفوات الوفيات، وتأهيل الغريب ق٢٢٠، والمطبوع ٩٤٩ رقم (٩٨٥) وردت الأبيات١- ٤، ٦، وزاد النواجي بيتين على المقطوعة، هما:

١- ولقد رأيت على الأراك حمامة	تبكي وتسعدني على أحزاني
٢- تبكي على غصن، وأندب قامة	فجميعها تبكي على الأغصان

وحلبة الكميت ٣٢٥، ورد البيتان٦، ٧.

٦٧- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٢، أعيان العصر ٤/ ١٨١٤، والغيث المسجم ٢/ ٤٥٤، والدرر الكامنة ٤/ ٧٦، وتذكرة النواجي ق٩ من ضمن خمسة أبيات.

٦٨- في المخطوطة: السجاف، والتصحيح من المصادر المذكورة.

٦٩- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٢، والمنهل الصافي ١٠/ ٢٧٤، والتضمين ظاهر في المقطوعة حيث توقف البيت الأول في معناه على البيت الذي بعده، وعده أصحاب البديع من العيوب.

٧٠- الكابي: كبا لوجهه يكبو كبوا: سقط، فهو كاب. تاج العروس: كبو ٩/ ٣٧٢.

٧١- السنجاب: حيوان على حد اليربوع، أكبر من الفأر، وشعره في غاية النعومة يتخذ من جلده الفراء يلبسه المتنعمون، وهو شديد الحيل. ينظر: الدميري، حياة الحيوان ١/ ٥٧٥، والمقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٢، وأعيان العصر ٤/ ٤/ ١٨، وفيه: " كأنما البدر"، وكذا في الدرر الكامنة ٤/ ٧٦، والمنهل الصافي ١٠/ ٢٤٧. والدوبيت: كلمة فارسية تعني البيتين، وقد أطلقت على شكل من الشعر ذي وزن مستعار من الفارسية. ينظر: القافية في العروض والأدب، ص١٦٨.

٧٢-في المصادر المذكورة: " منيتي".

٧٣- في المخطوطة: لا أمل، والتصحيح من المصادر المذكورة.

٧٤- ساقطة من المخطوطة.

٧٥- الراووق: المصفاة. تاج العروس روق، ٢٥/ ٣٧٦. والمقطوعة في ديوان صدر الدين ابن الوكيل، ٤٥، والوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٣، وفوات الوفيات ٤/ ١٩ والغيث المسجم ١/ ١٠٨، وفيه: " لاأصبو" وخزانة الأدب ٢/ ٢٤٢ وتذكرة النواجي ق٩.

٧٦- في الوافي: "ستور"

٧٧- القصيدة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٣، وأعيان العصر ٤/ ١٨١٦، والتذكرة الصفدية ١٣/ ١٠٢/ أ، وصرف العين ٢/ ١٠٦، وردت الأبيات ١- ٤، ٦.

٧٨- يلاحظ القول بالموجب، وحقيقته رد الخصم كلام خصمه من فحوى لفظه. في أعيان العصر: " فقال بعين"، "فقلت على عينيك".

٧٩- في أعيان العصر: " فشنفن سمعي"

٨٠- هنا إشارة إلى قول سيدنا عمر بن الخطاب المشهور: " يا سارية الجبل"، وهو سارية بن زنيم بن عبد الله: صحابي من الشعراء، القادة الفاتحين، جعله عمر أميرا على الجيش، وسيره إلى بلاد فارس سنة ٢٣هـ. توفي نحو ٣٠هـ ينظر: الأعلام ٣/ ٦٩-٧٠، إشارة إلى المثل المعروف: خذ ولو بقرطي مارية: هي مارية بنت طالم بن وهب أم الملوك من آل جفنة، يقال: إنها أهدت إلى الكعبة قرطيها وعليهما درتان كبيضتي حمامة، ولم ير الناس مثلهما. ولم يدروا ما قيمتها يضرب في الشيء الثمين، أي لا يفوتك بأي ثمن يكون. ينظر: فرائد الخرائد في الأمثال، ص١٩٢.

٨١- الأسل: الرماح، والأصل: نبات كثير الأغصان شائكها تصنع منه الحصر والحبال.

٨٢- تحد: من إقامة الحدود، وهي في الفقه والشرع.

٨٣- المقطوعة في ديوان صدر الدين ابن الوكيل، ق٥٥. وجاءت رواية الشطر الأول من البيت الثاني هكذا: " والآن جزاهم بما قد فعلوا" وأعيان العصر ٤/ ١٨١٣، وفيه: " عليها حكمت"، وفوات الوفيات ٤/ ٢٠، ومطالع البدور ٢/ ٤٨٢، وخزانة الأدب ١/ ٨٠، ٢/ ٢٤٢، وتذكرة النواجي، ق٩، وفيه" كم قال قوائمي"، ومراتع الغزلان، ق١٦٧، والفوائد العروضية، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة م٦، ع٢، ص١٥٢، ١٩٩٨م، بقلم الباحث والمنهل الصافي١٠/ ٢٧٤، والدر المصون (سحر العيون) ٢/ ٢١٤.

٨٤- المقطوعة في الوافي بالوفيات ١/ ٣٥٧، وأعيان العصر ٤/ ١٨١٥، وفيه: " إذا أقول"، وبهذه الرواية يختل وزن البيت. والغيث المسجم ١/ ٢٦٣، والهول المعجب بالقول بالوجب ١٢٩ رقم(٨)، وفوات الوفيات ٤/ ١٩، وديوان الصبابة ١٥٥، والدرر الكامنة ٤/ ٧٦، ومعاهد التنصيص ٣/ ١٨٢، وتزيين الأسواق ٢/ ١١٢، وانوار الربيع١/ ٣٨٨، وقطر الغيث ١٢٠ في المعاهد وأنوار الربيع: " وكم قالها يوما".

٨٥- أبو الحسن، علي بن الحسن، نور الدين، أديب شاعر، من كتاب الديوان في بغداد، له كتاب "دمية القصر" توفي سنة ٤٦٧هـ. ينظر العبر ٢/ ٣٢٣، سير أعلام النبلاء ١٨/ ٣٦٣.

٨٦-هو كتاب: " دمية القصر وعصرة أهل العصر" حقق وطبع في القاهرة وبيروت والكويت.

٨٧- أبو نصر، وأبو محمد، عبد الوهاب بن علي بن نصر، ابن طوق الثعلبي، البغدادي، من قضاة المالكية، فقيه، أديب، شاعر، له كتاب التلقين، توفي سنة ٤٢٢هـ، ينظر: العبر ٢/ ٢٤٨، الوافي بالوفيات ١٩/ ٣١١.

٨٨- أبو عامر، الفضل بن إسماعيل، التميمي الجرجاني، أديب، شاعر، له: البيان في علم القرآن وعروق الذهب من أشعار العرب (كان حيا سنة ٤٥٨هـ). ينظر: دمية القصر٢/ ١٥، الوافي بالوفيات ٢٤/ ٢٣.

٨٩- هي كلمة تهديد ووعيد، قال الشاعر ﴿مجزوء الوافر﴾

وقد راموا قطيعتنا   فقلت بلى أنا لهم

وقال الجرجاني : وقال أنا لك . . . تملح بصرف التهديد إلى التمليك . ينظر : شفاء الغليل ٧٦ .

٩٠- المقطوعة في دمية القصر ١/ ٢٢٤، و (ط -د. التونجي) ١/ ٣١٣، وفيه : " باتكا"، أي السيف القاطع ومعجم الأدباء ١٦/ ١٩٤، وأعيان العصر(ط -دبي) ٥/ ٢٤، وأعيان العصر (ط - دار الفكر) ٤/ ١٨١٥، الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٤و ٢٤/ ٢٦، والهول المعجب في القول بالموجب ١٢٩ رقم (٩) والدرر الكامنة ٤/ ٧٦ وبغية الوعاة ٢/ ٢٤٥، ومعاهد التنصيص ٣/ ١٨٢، وطبقات المفسرين ٢/ ٣٣، وتزيين الأسواق ١/ ١١٢، وشفاء الغليل ٧٦، ورد البيت الثاني، وأنوار الربيع ٢/ ٢٠٧، في تزيين الأسواق، ومعجم الأدباء ودمية القصر : "عذيري من شاطر . . . "

والبيت الثاني في أنوار الربيع : " فقال أنالك يابن الحسين . . . "

٩١- في المخطوطة والهول المعجب والوافي بالوفيات : " فقد ابتكره "

٩٢- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٥، البيت ١ : "ولكم قلت"، وكذا في أعيان العصر ٤/ ١٨١٦، والهول المعجب ١٣١مقطوعة رقم (١٠).

٩٣- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٥، وأعيان العصر٤/ ١٨١٣ .

٩٤- المقطوعة في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٥، وفوات الوفيات ٤/ ٢٠، وأعيان العصر ٤/ ١٨١٤ . في البيت ٢ : " من أخمص فما إلى وجنته"، وتذكرة النواجي ق ٩-١٠ .

٩٥- في المخطوطة : " في قصائد" .

٩٦- قصر أنشأه الملك الناصر محمد بن قلاوون في شعبان سنة ٧١٣هـ، وانتهت عمارته سنة ٧١٤هـ. ينظر الخطط المقريزية٢/ ٢٠٩-٢١١ .

٩٧- قلعة على قطعة من الجبل تتصل بجبل المقطم، وتشرف على القاهرة ومصر والنيل والقرافة بناها السلطان صلاح الدين الأيوبي . ينظر : الخطط المقريزية ٢/ ٢٠٣-٢٠٧ .

٩٨- سبط ابن التعاويذي، أبو الفتح محمد بن عبيد الله بن عبد الله، شاعر سهل الألفاظ، عذب الكلام، منسجم التركيب، له ديوان شعر مطبوع، توفي سنة ٥٨٤هـ. ينظر الوافي بالوفيات ٤/ ١١-١٦ .

٩٩- هذا البيت والذي قبله من قصيدة يمدح بها الإمام المستضيء بأمر الله ويهنئه بدار أخرى استجدها في سنة ٥٧٤هـ. والبيتان في ديوانه، ٣٧٧ رقم (٢٤٥)، والبيتان في أعيان العصر ٤/ ١٨١٠، في البيت ٢ : "بالسعد طالعه" . ، والبيتان في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٦، والدرر الكامنة (ط - دار الكتب العلمية) ٤/ ٧٥ .

١٠٠- علي بن عبد الكافي بن علي، تقي الدين أبو الحسن الأنصاري السبكي المصري الشافعي، ولد ٦٨٣هـ، برع في الفقه، والأصول، والنحو، واللغة، والتفسير والحديث، له كثير من المصنفات زادت على ستين . توفي سنة ٧٥٦هـ ينظر : تذكرة النبيه ٣/ ١٨٨-١٩١، والمنهل الصافي في ٨/ ١٠٦-١٠٩، رقم (١٦١٢) والنجوم الزاهرة ١٠/ ٣١٨-٣١٩ .

١٠١- في المخطوطة : " أنه الكرامية" .

١٠٢- في الوافي بالوفيات : "تشديد الراء" .

١٠٣- البيت في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٦، وأعيان العصر ٤/ ١٨١٠ دون نسبة، ونسبهما ابن حجر العسقلاني في الدرر الكامنة ٤/ ٧٧ لأبي الفتح البستي . ينظر : أبو الفتح البستي حياته وشعره، ص

٣٧٠ رقم (١٣٠).

١٠٤- في الوافي: "لايقتدوا".

١٠٥- ومحمد بن كرام بن عراق بن حزابة أبو عبد الله السجزي، إمام الكرامية، جاور بمكة خمس سنين، مات بالقدس سنة ٢٥٥هـ. واختلف في راء محمد بن كرام، فقيل: هكذا بالتشديد، وهو المشهور، ووقع في شعر أبي الفتح البستي بالتخفيف، ووقعت في ذلك قصة للصدر ابن الوكيل ذكرها الشيخ تقي الدين السبكي. قلت: وإليه مال العتبي، وأنشد في تاريخه:

إن الذي بجهلهم لم يقتدوا   بمحمد بن كرام غير كرام

الرأي رأي أبي حنيفة وحده   والدين دين محمد بن كرام

وبه استدل ابن السبكي على التخفيف. ينظر: الزبيدي، تاج العروس: كرم ٣٣/ ٣٤٤-٣٤٥ ورواية البيت ٢ في الديوان:

إن الذين أراهم لم يؤمنوا   بمحمد بن كرام غير كرام

١٠٦- عثرنا على المجموع الذي يتضمن موشحاته وشعره قبل أكثر من عشرين سنة، ونحن في سبيل تحقيقه عن نسخة حصلنا عليها من مكتبة الأسد الوطنية، وفي هذا المجموع ثلاثون موشحا.

١٠٧- طبع بتحقيق د. جودت الركابي في دمشق، ١٩٤٩م - ١٩٧٧م-١٩٨٠م.

١٠٨- هذا البيت غير موجود في ديوان صدر الدين ابن الوكيل المخطوط.

١٠٩- العمري: أحمد بن يحيى بن فضل الله شهاب الدين، الناظم الناثر. له ديوان شعر مخطوط بعنوان: "دمعة الباكي ويقظة الساهر"، وله موسوعة "مسالك الأبصار في ممالك الأمصار" في ٢٧ مجلدا جاري تحقيقه وطبعه، والتعريف في المصطلح الشريف، وله مؤلفات أخرى مخطوطة. توفي ٧٤٩هـ ينظر: أعيان العصر ١/ ٢٥٠-٢٦٠، الوافي بالوفيات ٨/ ٢٥٢-٢٧٠.

١١٠- في المخطوطة: "علم الدين" والتصحيح من الوافي ٤/ ٢٧٧، وأعيان العصر ٤/ ١٨٠٩.

١١١- الأفرم: آقوش بن عبد الله الدوادري المنصوري، الأمير جمال الدين نائب دمشق، وكان أميرا شجاعا، جواد سخيا، أحبه أهل دمشق، وكان ينادم الشيخ صدر الدين ابن الوكيل والملك الكامل وقد مدحه ابن الوكيل بقصيدة مطلعها:

أيا جيرة بالقصركان لهم مغنى   رحلتم فعاد القصر بلا معنى

توفي بعد سنة ٧٢٠هـ. ينظر: الوافي ٩/ ٣٢٦-٣٣٥، ترجمة (٤٢٦٥)، أعيان العصر ١/ ٣٤٠-٣٤٧، المنهل الصافي ٣/ ٩-١٤، تحفة ذوي الألباب، ص ٥٠٠.

١١٢- هو سليمان بن داود بن سليمان أمين الدين رئيس الأطباء بدمشق، توفي سنة ٧٣٢هـ.

ينظر: الوافي ١٥/ ٣٨٠ رقم (٥٢٧)، والدرر الكامنة(ط - القاهرة)٢/ ٢٤٦ رقم (١٨٤١)

١١٣- في الوافي: "ما فعلوه".

١١٤- في الوافي: "يا صدر الدين".

١١٥- في الوافي: "فقال له سليمان الحكيم".

١١٦- في الوافي: "اشتغل بفقهك"

١١٧- في الوافي: "فقال له الأفرم".

١١٨- نور الدين علي بن يعقوب بن جبريل البكري المصري الشافعي، كان ديناً متعففاً نهاءً عن المنكر حتى نفاه السلطان بعد أن همّ بقطع لسانه، وكان قد نال من الشيخ تقي الدين ابن تيمية. عاش خمسين عاماً. توفي سنة ٧٢٤هـ بالقاهرة. ينظر: ذيل تاريخ الإسلام ٢٦٤، وطبقات الفقهاء الشافعية ٢/ ٦٢-٦٣، والوافي بالوفيات ٢٢/ ٣٣١-٣٣٢، والنص موجود في ترجمته.

١١٩- هذه الزاوية خارج باب القنطرة من القاهرة على حافة الخليج، عرفت بالشيخ المبارك أيوب السعودي، كان يذكر أنه رأى الشيخ أبا السعود ابن أبي العشائر، وسلك على يديه، وانقطع بهذه الزاوية، وتبرك الناس به، واعتقدوا إيجابة دعائه، وعمر وصار يحمل لعجزه عن الحركة حتى مات عن مائة سنة أول صفر سنة ٧٢٤هـ. ينظر: المواعظ والاعتبار ٢/ ٤٣٤.

١٢٠- ما بين القوسين استدراك من الوافي بالوفيات، ٤/ ٢٧٨.

١٢١- هو عمر بن مسعود، الأديب سراج الدين أبو الخطاب الكناني المعروف بالمحار، الشاعر المشهور كان يسكن حماة، مدح ملوكها وغيرهم، له ديوان شعر مطبوع. توفي سنة ٧١١هـ. ينظر: المنهل الصافي ٨/ ٣٢٤-٣٢٩ رقم (١٧٦٧)، الدليل الشافي ١/ ٥٠٥، رقم (١٧٦٠) النجوم الزاهرة ٩/ ٢٢١.

١٢٢- المها: البقرة الوحشية، وتشبه بها النساء في سعة العينين.

١٢٣- الجزء الثاني من كل بيت لم يرد في الفوات، والوافي، وطبقات الشافعية ومناهل الأدب.

١٢٤- زيادة من العذارى المائسات.

١٢٥- قال الصفدي: " ولما سمع ابن تيمية قوله في الموشحة المشهورة: لا تعذلني" قال له: يا شيخ صدر الدين "يستاهل من يقول بالصبيان" ينظر أعيان العصر ٤/ ١٨١٨، والدرر الكامنة ٤/ ٧٦.

١٢٦- سقط هذا الجزء من الموشح من جميع المصادر، وزدناه من ديوان صدر الدين ابن الوكيل (طراز الدار).

التخريج: ديوان ابن الوكيل (طراز الدار) ق٧٨-٧٩، والوافي بالوفيات ٤/ ٢٧٨-٢٨٠، وأعيان العصر ٤/ ١٨١٦-١٨١٧، فوات الوفيات (ط – محيي الدين) ٢/ ٥٠٦، (ط – د. إحسان عباس) ٤/ ٢٠، طبقات الشافعية الكبرى ٩/ ٢٦٤-٢٦٥، عقود اللآل (ط – بغداد) ١٢٨ رقم ٥٣، (ط – القاهرة) ١٨٠-١٨٣، رقم (٥٤) عقود اللآل(رسالة ماجستير) – جامعة الخليل ٢٤٦-٢٤٧، رقم (٥٣)، المنهل الصافي ١٠/ ٢٤٨-٢٤٩، روض الآداب ق١٩٧-١٩٨، العذارى المائسات (ط- الإسكندرية) ٩٨، (ط- بيروت) ٥١-٥٢، مناهل الأدب ١٨/ ٨٨-٩٢، ديوان الدوبيت ٣٦٤، ديوان الموشحات المملوكية، ٥٣، الموشحات الأندلسية (انطوان القوال) ١٤٣-١٤٤.

١٢٧- نعمان: موضع بين مكة والطائف. ينظر: ياقوت الحموي، معجم البلدان ٥/ ٢٩٣، والزبيدي، تاج العروس٣٣/ ٥١٨ (نعم)، وابن منظور، اللسان: (نعم) ٦/ ٤٤٨٤. والموشح في ديوان المحار ٢٦٨، رقم(٢٣).

١٢٨- الهتان: هتنت السماء، امطرت فوق الهطل، ينظر: الزبيدي: تاج العروس: (هتن) ٣٦/ ٢٧٢.

١٢٩- وهو نسبة إلى بابل التي ينسب إليها السحر. اللسان (ببل) ١/ ٢٠٣، وقد جمع المحار بين جمال ضيق العيون وسحرها.

التخريج: وردت الموشحة في ديوان سراج الدين المحار، ٢٨٦ رقم(٢٣)، وفوات الوفيات (ط –محيي

الدين) ٢/ ٥٠٨-٥٠٩ ، (ط . د . إحسان عباس) ٤/ ٢١-٢٢ ، وأعيان العصر (ط-دبي) ٥/ ٢٨ ، والوافي ٤/ ٢٨٠-٢٨١(ط-بيروت) ٤/ ١٨١٨ ، وتوشيع التوشيح ٨٥-٨٧ ، وعقود اللآل (ط- القاهرة) ١٧٧- ١٨٠ ، رقم(٥٣)عقود اللآل(ط-بغداد ١٢٥-١٢٧ رقم٥٢ ، رسالة ماجستير -جامعة الخليل ٢٤٤-٢٤٥ رقم (٥٢)، والمنهل الصافي ١٠/ ٢٤٩-٢٥١ ، وروض الآداب ، ص١٩٨ ، أو ١٤ ظ-١٥ و ، وسجع الورق ، ٨٠ ، والعذارى المائسات (ط-الإسكندرية) ١٤١ ، (ط- بيروت) ٧٧-٧٩ ، وديوان الموشحات المملوكية ١٩١ ، والموشحات الأندلسية (انطوان القوال) ١٢٧-١٢٨ ، وديوان الدوبيت ٣٣٣ .

وهذا الموشح هو معارضة لموشح الموصلي الذي مطلعه : " ما غردت الورق على الأغصان" ينظر : الكتبي ، فوات الوفيات ٤/ ٣٣ ، والصفدي ، الوافي بالوفيات ٤/ ٢٨١ .

١٣٠- أينع أي نضج عذاره على صدغه ، واليانع : الأحمر . تاج العروس)ينع(٢٢/ ٤٣٣ .

١٣١- شهاب الدين أحمد بن الحسن بن علي ، صاحب الموشحات البديعة ، والنظم الرائق . كان بارعا ناظما ناثرا . لم يذكر من ترجم له سنة وفاته . ينظر : الوافي بالوفيات ٦/ ٣٢٣-٣٣١رقم(٢٨٣١)، فوات الوفيات٤/ ٢٣-٢٤ ، المنهل الصافي ١/ ٢٦٦-٢٦٧ ، الدليل الشافي ١/ ٤٣ رقم (١٤١) والموشح في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٨١-٢٨٣ ، وفوات الوفيات ٤/ ٢٣-٢٤ .

١٣٢- الغبوق : الخمرة التي تشرب في المساء ، والصبوح : الخمرة التي تشرب في الصباح . وقد ألف النواجي كتابا في الخمرة ، أسماه "الصبوح والغبوق" منه مخطوطة لدى الباحث ، مصورة عن نسخة مكتبة برلين الوطنية .

١٣٣- الزمع : المضاء في الأمر والعزم عليه . تاج العروس : زمع ٢١/ ١٥٩ .

١٣٤- من أنواع الخطوط المشهورة ، مبتدعه ابن البواب الخطاط البغدادي ، وجاء اسم الريحاني من تداخل ألفاته ولاماته في بعضها بشكل يشبه أعواد الريحان ، ولذلك سمي هذا الخط قديما بالريحاني . ينظر : الخط والكتابة في الحضارة العربية ، ص١٨٢ .

١٣٥- في المخطوطة : " كالعيدان"

١٣٦- في المخطوطة : " اللمحة"

١٣٧- الموشح في الوافي بالوفيات ٤/ ٢٨٣-٢٨٤ ، توشيع التوشيح ٨٨-٩٠ رقم (٢٢)، وجاء في المناسبة : "كلفني بعض الأصحاب والأعزة ، رحمهم الله أن أنظم في مادته شيئا ، فقلت ، وزدت الحشوات توشيحا" أعيان العصر ٤/ ١٨٢٠-١٨٢١(ط - دار الفكر - بيروت)، (ط -دبي) ٥/ ٣١ ، وجاء في المناسبة "وقد خطر لي أن أنظم موشحة في هذه المادة ، وقد زدت الحشوات توشيحا . عقود اللآل (ط - بغداد) ١٣٠-١٣١ رقم (٥٤)، عقود اللآل (ط -القاهرة) ١٨٣-١٨٦ . عقوداللآل (رسالة ماجستير - جامعة الخليل ٢٤٨-٢٤٩ رقم (٥٤). ديوان الموشحات المملوكية ٢٨٣ . عارض الصفدي في هذه الموشحة سراج الدين المحار في موشحته التي مطلعها :

مذ شمت سنا البروق من نعمان   باتت حدقي

١٣٨- في أعيان العصر : "بين الورق" ، أي أن محبوبه له قد ريان إذا مر بين الأغصان استترت معاطفها .

١٣٩- جانس الصفدي جناسا تاما بين "رمق" و "قمر" وكذلك بين "رمقا" و "رمقا" ، فالأولى : بقية الروح ، والثانية : النظر . المعجم الوسيط : رمق ١/ ٣٧٣ .

١٤٠- يلاحظ الجناس المقلوب بين "شوقا" و"شقا"، فالأولى من الشوق، والثانية من الشقاء.
١٤١- فوق السهم: وضعه في الوتر ليرمي له. تاج العروس: فوق ٢٦/ ٣٢٨.
١٤٢- جمع غدير، والغدير قطعة من الماء يغادرهاالسيل أي يتركها. اللسان: غدر ٥/ ٣٢١٧.
١٤٣- نسج الحلق: أي حلقات الدروع.
١٤٤- جانس الصفدي بين "الأشراك" و"الإشراك"، فالأولى من حبائل الصيد، والثانية، من الشرك. المعجم الوسيط. شرك ١/ ٤٨٠.
١٤٥- يسق: كلمة أعجمية، ومعناها: المنع والزجر، من الفارسية "يسق"، ولفظا "يا ساق"، وتعني القانون والنظام، وهي من أصل تركي. ينظر: المعجم المفصل في المعرب والدخيل ٤٦١.
قال الزبيدي: " وهي كلمة تركية يعبر بها عن وضع قانون المعاملة، واضعه جنكيزخان ملك التتار، وقرر فيه قواعد وعقوبات أثبتها في كتاب سماه "ياسا"، وهو الذي يسمى "يسق" . ينظر: تاج العروس ٢٧/ ٢٩-٣١ (يسق) والمعنى أن وصالي ممنوع ومحرم وصعب النوال. ينظر: ديوان الموشحات المملوكية ص٢٨٤.
١٤٦- يقصد بذلك الثعبان السوالف التي تتدلى فوق العنق.
١٤٧- سقط هذا الموشح من الوافي بالوفيات.
١٤٨- سقط هذا المطلع من المخطوطة.
التخريج: ديوان سراج الدين المحار ٣١٤ موشح رقم (٥٠)، وأعيان العصر ٣/ ١٣٤٨، توشيع التوشيح ٣٣-٣٤، رقم (١)، فوات الوفيات(ط-محيي الدين ١/ ١٤٣، __ط-د. إحسان عباس) ١/ ٢١٢، عقد الجمان (ترجمة المحار)، عقود اللآل (ط- القاهرة) ٢٣١-٢٣٢، رقم(٧٨) مع تقديم وتأخير في الأدوار، (ط- بغداد) ١٧٢-١٧٣، رقم (٧٦) عقود اللآل (رسالة ماجستير - جامعة الخليل) ٢٧٨-٢٧٩، رقم (٧٧)، النجوم الزاهرة ٩/ ٢٢٢، المنهل الصافي ٨/ ٣٢٧-٣٢٨، سجع الورق ١/ ٣٣٥، نبذة في التوشح، (مخطوط)، الموشحات الأندلسية (انطوان القوال) ١٢٨-١٢٩، الروض العطر، ق ٦٢ظ، ٦٣ و، ديوان الموشحات المملوكية ٢٣٨-٢٣٩ رقم (٥٠) عارض السراج المحار بهذه الموشحة أيدمر المحيوي في موشحته التي مطلعها: بات وسماره النجوم ساهر فمن ترى علمك السهر يا جفون، ينظر مختار ديوانه، ص٣٤.
١٤٩- الرود: المتمهله في سيرها. المعجم الوسيط ١/ ٤٠٦. والترائب: عظام الظهر، مفرده "تربية" اللسان: ترب ١/ ٤٢٤.
١٥٠- في المخطوطةوفوات الوفيات: " أن يجلا" والتصحيح من المصادر الأخرى.
١٥١- في المخطوطة: " مائل" والتصحيح من المصادر.
١٥٢- في عقود اللآل: " من جفوني" وقد يعبر بالجفن ويراد به العين أو العكس.
١٥٣- الدن: وعاء الخمر.
١٥٤- في أعيان العصر والروض العطر: " واسعى"، وفي التوشيع: " واسع".
* هذا الموشح سقط من الوافي بالوفيات.
التخريج: الموشحة في ديوان المحار ٢٥١موشح رقم (١٥)، أعيان العصر ٣/ ١٣٤٦-١٣٤٧ (ط- دار

الفكر) (ط-دبي) ٣/ ٦٦٧، وقد عارضه فيه صدر الدين ابن الوكيل في موشحه: "دمعي روى مسلسلا بالسند عن بصري". ينظر: أعيان العصر ٢/ ٧٧٠-٧٧٢ في ترجمة الأمير شمس الدين سنقر الأعسر مشد الدواوين المتوفى سنة ٧٠٩هـ. ورد الموشح في فوات الوفيات (ط - محيي الدين) ٢/ ٢٢٢، و(ط-د. إحسان عباس) ٣/ ١٤٩-١٥٠، والدر المكنون لابن إياس (مخطوط) ق ١٢٩ظ، ورد السمط الأول من المطلع فقط، ومدح بهذا الموشح الملك المنصور الثاني محمد. وعارض بها صدر الدين ابن الوكيل في قوله:

دمعي روى مسلسلا بالسند عن بصري أحزاني
لما حفا من قد بلا بالرمد والسهر أجفاني

وسجع الورق١/ ٥٠١، ديوان الموشحات ١٧٣-١٧٦ رقم (١٥).

١٥٥- الوصب: المرض، وقيل: الألم الشديد، أو الألم الدائم. تاج العروس وصب ٤/ ٣٤٣.

١٥٦- في الديوان: "فيه النظر".

١٥٧- الخفر: الحياء.

١٥٨- الزرد: حلقات الدرع، وصانعها: زراد. القاموس المحيط: زرد.

١٥٩- نسبةإلى عبقر، وتزعم العرب أنه موطن للجن، ونسبوا إليه كل شيء تعجبوا من حذقه. تاج العروس: (عبقر).

١٦٠- مشنف: محلى بالقرط. تاج العروس: شنف.

١٦١- إلى هنا ينتهي ما ورد من الموشحة في المخطوطة وفوات الوفيات.

١٦٢- أجرد: أي سل السيف من غمده. اللسان: جرد ١/ ٥٨٨.

١٦٣- شطب: سيف مشطوب: فيه طرائق، وربما مرتفعة ومنحدرة. اللسان: شطب ٤/ ٢٢٦١.

١٦٤- مران: نسبة إلى اليمن صانعة السيوف.

١٦٥- من هنا حتى آخر الموشح زيادة من ديوان سراج الدين المحار، ومن أعيان العصر، ومن مصادر أخرى

١٦٦-هو سراج الدين عمر المحار ناظم الموشح.

١٦٧- نسبة إلى مدينة حلب موطن ولادة الشاعر.

١٦٨- نسبة إلى صنعته، وهي محارة الكتان.

المصادر والمراجع

- ابن أبي حجلة، شهاب الدين أحمد ت ٧٧٦هـ. ،

١- ديوان الصبابة، (د. ط)، بيروت، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، ١٩٨٤م.

- ابن أبي الفضائل، المفضل ت ٧٥٩هـ.

٢- النهج السديد والدر الفريد فيما بعد تاريخ ابن العميد (١-٢) نشر بلوشيه (E–Blochet)، (د. ط)، باريس، ١٩١٩م-١٩٢٩م.

- الأسنوي، جمال الدين عبد الرحيم ت ت ٧٧٢هـ.

٣- طبقات الشافعية (١-٢)، تحقيق: كمال يوسف الحوت، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

- الأنطاكي، داود بن عمر ت ١٠٠٨هـ

٤- تزيين الأسواق بتفصيل أشواق العشاق (١-٢)، تحقيق: أيمن عبد الجابر البحيري، (د. ط)، بيروت، دار الكتب العلمية، القاهرة، دار البيان العربي، ١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م.

- ابن إياس، محمد بن أحمد الحنفي ت ٩٣٠هـ.

٥- الدر المكنون في السبعة فنون، مخطوط في دار الكتب المصرية برقم (٧٢٤) شعر تيمور.

- الأيوبي، شرف الدين موسى بن خالد النعماني ت ١٠٠٢هـ.

٦- التذكرة الأيوبية، مخطوط في مكتبة الأسد الوطنية برقم (٧٨١٤) أدب، ومنه نسخة لدى الباحث.

- الباخرزي، علي بن الحسن ت ٤٦٧ هـ.

٧- دمية القصر وعصرة أهل العصر، تحقيق: د. محمد التونجي، (د. ط)، بيروت، ١٩٧١-١٩٧٢م.

- البرقوقي، عبد الرحمن ت ١٩٤٤م.

٨- شرح ديوان المتنبي (١-٤)، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م.

-أبو البقاء البدري، تقي الدين أبو بكر ت ٨٩٤هـ.

٩- الدر المصون المسمى بـ(سحر العيون) (١-٢)، تحقيق: سيد صديق عبد الفتاح، (د. ط)، القاهرة، دارالشعب، ١٤١٩هـ١٩٩٨م.

- ابن تغري بردي - جمال الدين يوسف أبو المحاسن الأتابكي ت ٨٧٤هـ.

١٠- الدليل الشافي على المنهل الصافي (١-٢)، تحقيق فهيم محمد شلتوت ط٢، القاهرة، دار الكتب المصرية، ١٩٩٩م.
١١- المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي (١-١٣)
- (ج٨)، حققه: د. محمد محمد أمين، (د. ط)، القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية ١٩٩٩م.
- (ج١٠)، حققه: د. محمد محمد امين، (د. ط)، القاهرة، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م.
- (ج١١) حققه: د. محمد محمد أمين، (د. ط)، القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م.
١٢- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة(١-١٦)، (د. ط)، القاهرة، دار الكتب المصرية، ١٩٤٢م.
- الجبوري، يحيى وهيب الجبوري.
١٣- الخط والكتابة في الحضارة العربية، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٤.
- ابن الجزري، شمس الدين أبو عبد الله محمد ت ٧٣٨هـ
١٤- تاريخ حوادث الزمان وأنبائه ووفيات الأكابر والأعيان من أبنائه (١-٣)، تحقيق: د. عمر عبد السلام تدمري، ط١، بيروت، المكتبة العصرية، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.
- ابن حبيب، الحسن بن عمر الحلبي، ت ٧٧٩هـ.
١٥- تذكرة النبيه في أيام المنصور وبنيه (١-٣)، تحقيق: د. محمد محمد أمين، (د. ط)، القاهرة. (ج١)، دار الكتب المصرية، ١٩٧٦م. (ج٢)، دار الكتب المصرية، ١٩٨٢م(ج٣)، دار الكتب المصرية، ١٩٨٦م.
١٦- درة الأسلاك في دولة الأتراك، نسخة مصورة عن مركز الوثائق والمخطوطات بالجامعة الأردنية برقم (٥٣٩)، مصور عن مجموعة مارش بوديليان - أكسفورد برقم (٢٢٣)
- الحجازي، شهاب الدين أحمد بن محمد ت ٨٧٥هـ.
١٧- روض الآداب، نسخة مصورة على ميكروفيلم عن نسخة دار الكتب المصرية برقم (٨٣) أدب تيمور، وهي لدى الباحث. ونسخة أخرى مخطوطة في دار الكتب المصرية برقم (١٤٣٧) أدب
١٨- خزانة الأدب وغاية الأرب، (د. ط)، بيروت، دار القاموس الحديث للطباعة والنشر، عن المطبعة الخيرية بمصر، ١٣٠٤هـ

(١-٢)، شرح عصام شعيتو، ط٢، بيروت، دار ومكتبة الهلال، ١٩٩١م.
- ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد ت ٨٥٢هـ.
١٩-الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة (١-٣)، ضبطه وصححه الشيخ عبد الوارث محمد علي، ط١، بيروت، دارالكتب العلمية، ١٤١٨هـ- ١٩٩٧م.
(١-٥)، تحقيق: د. محمد سيد جاد الحق، (د.ط)، القاهرة، دار الكتب الحديثة، ١٩٦٧م.
الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت ت ٦٢٦هـ .
٢٠-معجم الأدباء (١-٧)، تحقيق د. إحسان عباس، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٣م.
- (١-٢٠)، (د.ط)، دار المستشرق، بيروت، (د.ت).
٢١-معجم البلدان(١-٥)، بيروت، دار صادر، دار بيروت، ١٤٠٤__١٩٨٤م
- الخازن، فيليب قعدان.
٢٢-العذاري المائسات في الأزجال والموشحات، تحقيق ودراسة أ.د. محمد زكريا عناني، (د.ط) الإسكندرية، ١٩٨٦م.
= (ط٢) الحازمية، لبنان، دار الرائد، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.
- الخفاجي، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر ت ١٠٦٩هـ.
٢٣-شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل، حققه د. محمد كشاش، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م.
- ابن خلكان، شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر ن ٦٨١هـ.
٢٤-وفيات الأعيان (١-٨)، تحقيق د. إحسان عباس، (د.ط)، بيروت، دار الثقافة، مطبعة غريب (د.ت)
- (١-٦)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (د.ط)، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، مطبعة السعادة، ١٩٤٨-١٩٥٠م.
- الخولي، د. محمد مرسي.
٢٥- أبو الفتح البستي - حياته وشعره، ط١، بيروت، دار الأندلس، ١٩٨٠م.
- الخويي، أبو يعقوب يوسف بن طاهر ت ٥٤٩هـ.
٢٦-فرائد الخرائد في الأمثال، تحقيق: د. عبد الرزاق حسين، ط١، عمان، دار النفائس للنشر والتوزيع ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م.

- الداودي، شمس الدين محمد بن علي ت ٩٤٥هـ.
٢٧- طبقات المفسرين (١-٢)، تحقيق: علي محمد عمر، ط١، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٣٩٢هـ - ١٩٧٢م
- الدميري، كمال الديم محمد بن موسى ت ٨٠٨هـ.
٢٨- حياة الحيوان الكبرى (١-٢)، ط٤، القاهرة، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي١٣٨٩هـ- ١٩٦٩م.
- الدواداري، أبو بكر بن عبد الله بن أيبك ت ٧٣٦ هـ.
٢٩- كنز الدرر وجامع الغرر (١-٩) (الدرة الزكية في أخبار الدولة التركية)، تحقيق: أولرخ هارمان، (د. ط)، القاهرة، المعهد الألماني للآثار، ١٩٧١م.
- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان ت ٧٤٨هـ.
٣٠- تاريخ الإسلام(١-٥٢)، حوادث ووفيات ٦٩١-٧٠٠هـ، تحقيق: د. عمر عبد السلام تدمري، (د. ط)، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م.
٣١- ذيل تاريخ الإسلام، اعتنى به: مازن بن سالم باوزير، ط١، الرياض، دار المغني للنشر والتوزيع، ١٤١٩هـ- ١٩٩٨م.
٣٢- سير أعلام النبلاء (١-٢٥)، (ج ١٨) تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ومحمد نعيم العرقسوسي، (د. ط)، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥ هـ-١٩٨٤م.
- (ج١٩)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ط٣، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
٣٣- العبر في خبر من غبر (١-٥)، تحقيق: د. صلاح الدين المنجد، وفؤاد سيد، (د. ط)، الكويت ١٩٦٠م-١٩٦٦م.
- الزبيدي، محمد مرتضى ت١٢٠٦هـ.
٣٤- تاج العروس من جواهر القاموس (١-٤٠)، أجزاء مختلفة، محققون مختلفون، سنوات مختلفة ط، الكويت .
- الزركلي، خير الدين ت ١٩٧٦م.
٣٥- الأعلام (١-٨)، ط١٤، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٩٩م.
- سبط ابن التعاويذي، محمد بن عبيد الله ت٥٨٣هـ.
٣٦- ديوانه، تحقيق: مرجليوث، (د. ط)، بيروت، دار صادر، نسخة مصورة عن طبعة المقطتف بمصر، ١٩٠٣م.

- السبكي تاج الدين أبو نصرعبد الوهاب بن علي ت ٧٧١هـ.
٣٧- طبقات الشافعية الكبرى(١-١٠)، تحقيق: د. محمود الطناحي، د. عبد الفتاح الحلو، ط. القاهرة، مكتبة عيسى البابي الحلبي، ١٩٦٤م.
- السخاوي، شمس الدين محمد عبد الرحمن ت٩٠٢هـ.
٣٨- سجع الورق المنتحبة في جمع الموشحات المنتخبة، تحقيق ودراسة: ماجدة كمال الدين، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩٨٩م.
= تحقيق إيمان أنور حسن، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٦م.
- ابن سناء الملك، القاضي السعيدأبو القاسم هبة الله بن جعفر، ت ٦٠٨هـ.
٣٩- دار الطراز في عمل الموشحات، تحقيق: د. جودت الركابي، ط٣، دمشق، دار الفكر، ١٤٠٠هـ-١٩٨٠م.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن ت٩١١هـ.
٤٠- الازدهار في ما عقده الشعراء من الأحاديث والآثار، تحقيق: د. علي حسين البواب، (د. ط)، المكتب الإسلامي، بيروت، ١٩٩١م.
٤١- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، (١-٢)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط١، صيدا، بيروت، المكتبة العصرية، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م.
٤٢- جنى الجناس، تحقيق ودراسة وشرح: د. علي رزق الخفاجي، (د. ط)، القاهرة، المطبعة الفنية، ١٩٨٦م.
٤٣- كنه المراد في بيان بانت سعاد، دراسة وتحقيق: د. مصطفى عليان، ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م.
- ابن الشعار الموصلي، كمال الدين أبوالبركات، ت٦٥٤هـ.
٤٤- قلائد الجمان في فرائد شعراء هذا الزمان المشهور بـ "عقود الجمان في شعراء هذا الزمان" (١-٩)، تحقيق: كامل سلمان الجبوري، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م.
- الصفدي، صلاح الدين خليل ابن أيبك ت ٧٦٤هـ.
٤٥- أعيان العصر وأعوان النصر (١-٦)، تحقيق: د. علي أبو زيد وآخرون، ط١، دمشق، دار الفكر المعاصر، مطبوعات مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث بدبي، ١٩٩٧م.
= (١-٤)، تحقيق: فالح أحمد البكور، ط١، بيروت، إشراف مكتب البحوث والدراسات

في دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م
٤٦- تحفة ذوي الألباب فيمن حكم بدمشق من الخلفاء والملوك والنواب، تحقيق: إحسان بنت سعيد خلوصي، وزهير حمدان، ط٢، بيروت، دار صادر، دمشق، دار البشائر، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م.
٤٧-التذكرة الصفدية، (ج١٣)، مخطوط في دار الكتب المصرية، برقم(٤٢٠)أدب، ميكروفيلم (١٠٦١٦).
٤٨-توشيع التوشيح، تحقيق: ألبير مطلق، ط١، بيروت، دار الثقافة، ١٩٦٦م.
٤٩-صرف العين (١-٢)، تحقيق: د. محمد عبد المجيد لاشين، ط١، القاهرة، دارالآفاق العربية، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٥م.
٥٠- الغيث المسجم في شرح لامية العجم (١-٢)، ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ- ١٩٩٠م.
٥١-الهول المعجب في القول بالموجب، تحقيق: د. محمد عبد المجيد لاشين، ط١، القاهرة، دار الآفاق العربية، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٥م.
٥٢-الوافي بالوفيات (١-٣٠)، (ج٤) باعتناء هلموت ريتر. ،ط٢، فيسبادن، ألمانيا، فرانزشتاينر، ١٣٨١هـ-١٩٦١م.
=(ج٦) باعتناء: س. ديدرنغ، ط٢، ، دار النشر، فيسبادن، ألمانيا، فرانزشتاينر، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.
=(ج٨) بإعتناء: د. محمد يوسف نجم، ط٢، فيسبادن، ألمانيا، فرانزشتاينر، ١٤٠١هـ-١٩٨١م.
=(ج٩) بإعتناء: يوسف فان إس، ط٣، شتوتغارت، ألمانيا، ١٤٢١هـ-١٩٩٢م.
=(ج١٨) بإعتناء: د. أيمن فؤاد سيد، (د. ط)، فيسبادن، شتوتغارت، ألمانيا، فرانزشتاينر، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
=(ج٢٢)، بإعتناء: رمزي بعلبكي، فيسبادن، فرانزشتاينر، ١٤٠٤هـ-١٩٨٣م.
=(ج٢٤)بإعتناء: محمدعدنان البخيت، ومصطفى الحياري(د. ط)، شتوتغارت، ألمانيا، فران زشتاينر، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.
=(ج٢٥) باعتناء: محمد الحجيري، ط١، بيروت، الكتاب العربي، برلين، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م.
- ابن الصقاعي، فضل الله بن أبي الفخر ت٧٢٦هـ.

- ضناوي، سعدي.
٥٣-المعجم المفصل في المعرب والدخيل، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٤م.
- العباسي، عبد الرحيم أحمد ت٩٦٣هـ.
٥٤-معاهد التنصيص على شواهد التلخيص(١-٤)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (د. ط)، بيروت، عالم الكتب، مصور عن طبعة المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ١٣٦٧هـ-١٩٤٧م.
- عبد الغني، شهاب الدين أحمد.
٥٥-نبذة في التوشيح، مخطوط في ددار الكتب المصرية برقم(١٤٠١) أدب تيمور.
-عطا، أحمد محمد.
٥٦-ديوان الموشحات المملوكية في مصر والشام (الدولة الأولى)، ط١، القاهرة، مكتبة الآداب، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م.
- العلواني، عبد الرحمن الشافعي الطبيب.
٥٧-قطر الغيث المسجم على لامية العجم، (على حاشية نفحات الأزهار على نسمات الأسحار في مدح النبي المختار للنابلسي)، (د. ط)، بيروت، عالم الكتب، القاهرة، مكتبة المتنبي، مصور عن طبعة بولاق، ١٢٩٩هـ.
- ابن العماد الحنبلي، أبو الفلاح عبد الحي، ت ١٠٨٩هـ.
٥٨-شذرات الذهب في أخبار من ذهب، (١-٨)(د. ط)، دار الآفاق الجديدة، (د. ت)= (١-٨)، ط٢، بيروت، دار المسيرة، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.
- عمرو، شادي إبراهيم حسن.
٥٩-ديوان شهاب الدين ابن الخيمي، ت ٦٨٥هـ، دراسة وتحقيق، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، جامعة الخليل، ٢٠٠٥م.
- العيني، بدر الدين محمود ت ٨٥٥هـ.
٦٠-عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان، حوادث ووفيات ٦٩٩هـ-٧٠٧هـ، تحقيق: د. محمد محمد أمين، (د. ط)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.
= مخطوط في دار الكتب المصرية برقم(١٥٨٤) تاريخ.
- الغزولي، علاء الدين علي بن عبد الله البهائي ت ٨١٥هـ.
٦١-مطالع البدور ومنازل السرور (١-٢)، (د. ط)، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية،

١٤١٩هـ-٢٠٠٠م.
- أبو الفداء، الملك المؤيد إسماعيل ت ٧٣٢هـ.
٦٢-المختصر في أخبار البشر(١-٤)، (د. ط) القاهرة، ١٣٢٥هـ.
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب ت ٨١٧هـ.
٦٣-القاموس المحيط، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، (د. ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م.
- ابن قاضي شهبه، تقي الدين أبو بكر الأسدي الدمشقي ت٨٥١هـ.
٦٤- طبقات الفقهاء الشافعية (١-٢)، تحقيق: د. علي محمد عمر، (د. ط)، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، (د. ت).
- القوال، أنطوان محسن.
٦٥-الموشحات الأندلسية، ط٣، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م.
- الكتبي، محمد بن شاكر ت٧٦٤هـ.
٦٦-عيون التواريخ، تحقيق د. نبيلة عبد المنعم داود(د. ط)، بغداد، مطبعة أسعد، ١٩٩١م.
٦٧-فوات الوفيات والذيل عليها(١-٥)، تحقيق: د. إحسان عباس، (د. ط)، بيروت، دار الثقافة، ١٩٧٣م-١٩٧٤م.
- المحار، سراج الدين عمر بن مسعود الحلبي، ت ٧١١هـ.
٦٨-ديوان سراج الدين المحار، تحقيق: د. أحمد محمد عطا، ط١، القاهرة، مكتبة الآداب، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م.
- المحيوي، أيدمر بن عبدالله التركي، علم الدين ت ٦٧٤هـ.
٦٩-المختار من ديوانه، (د. ط)، القاهرة، طبعة دار الكتب المصرية، ١٣٥٠هـ-١٩٣١م.
- ابن معصوم، صدر الدين علي المدني، ت ١١٢٠هـ.
٧٠-أنوار الربيع في أنواع البديع (١-٧)، تحقيق: شاكر هادي شكر، ط١، النجف الأشرف، مطبعة النعمان، ١٣٨٨هـ-١٩٦٨م.
- المقريزي، تقي الدين أحمد بن علي، ت٨٤٥هـ.
٧١-المقفى الكبير، (١-٨)، تحقيق: محمد اليعلاوي، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٤١١هـ-١٩٩١م.
٧٢-المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، المعروف بالخطط المقريزية، (١-٢)، (د. ط)،

القاهرة، مطبعة النيل، ١٣٢٤هـ.
- المكناسي، أبو العباس أحمد بن محمد بن القاضي ت١٠٢٥ هـ.
٧٣- جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس (١-٢)، (د. ط)، الرباط، دار المنصور للطباعة والوراقة. ج١، ١٩٧٣-ج٢، ١٩٧٤م.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، ت ٧١١هـ.
٧٤- لسان العرب (١-٨)، (د. ط)، دار المعارف بمصر، (د. ت).
- ميخائيل، أديب.
٧٥- مجلة آفاق الثقافة - دبي. صدر الدين بن الوكيل وقصة مخطوط، العدد(١٣٢)، ص١٤١-١٥٠.
٧٦- نصار، حسين، القافية في العروض والأدب، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٨٠م.
- النعيمي، عبد القادر بن محمد ت ٩٢٧هـ.
٧٧- الدارس في تاريخ المدارس (١-٢) تحقيق: جعفر الحسني، (د. ط)، دمشق، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، ١٩٤٨-١٩٥١م.
- النواجي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن حسن، ت٨٥٩هـ.
٧٨- تأهيل الغريب، تحقيق ودراسة: د. أحمد محمد عطا، ط١، القاهرة، مكتبة الآداب، ١٤٢٥هـ- ٢٠٠٥م. =مخطوط مصور على ميكروفيلم في معهد إحياء المخطوطات العربية بالقاهرة برقم (١٠٧) أدب مصور عن مكتبة أحمد الثالث باستنابول برقم (٢٤٠٦)، ومنه نسخة لدى الباحث.
٧٩- تذكرة النواجي، مخطوط مصور على مايكروفيلم عن نسخة المكتبة الوطنية في برلين برقم (٨٤٠٠)، ومنه نسخة لدى الباحث.
٨٠- حلبة الكميت، (د. ط)، القاهرة، مطبعة إدارة الوطن، ١٢٩٩هـ.
٨١- روضة المجالسة وغيضة المجانسة-رسالة دكتوراة، د. بسام عبد العفو القواسمي، جامعة عين شمس-كلية التربية، القاهرة، ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٢م، بإشراف الباحث.
٨٢- عقود اللآل في الموشحات والأزجال، تحقيق: عبد اللطيف الشهابي، (د. ط)، بغداد، وزارة الثقافة والإعلام، دار الرشيد للنشر، ١٩٨٢م. =تحقيق: د. أحمد محمد عطا، ط١، القاهرة، مكتبة الآداب، ١٤٢٠هـ- ١٩٩٩م. =دراسة وتحقيق عبد المنعم قباجا، رسالة ماجستير، جامعة الخليل، قسم اللغة العربية، ١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م. =مخطوط في مكتبة الأسكوريآل برقم ٤٢. ثان.

٨٣-الفوائد العروضية، تحقيق: أ.د حسن عبد الهادي، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، م٦، ع٢، يونيه، ١٩٩٨م.
٨٤-مراتع الغزلان في وصف الحسان من الغلمان، نسخة مصورة على ميكروفيلم في مكتبة الجامعة الأردنية(٦١، ١ع٨) (٦٨٨) عن نسخة الإسكوريآل برقم ٣٣٩، وهي لدى الباحث.
- ابن الوكيل، صدر الدين محمد بن عمر بن مكي، ت٧١٦هـ.
٨٥-الأشباه والنظائر في فقه الشافعية، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٢م.
٨٦-ترجمة الصدر ابن الوكيل (محمد بن عمر بن مكي)، ت٧١٦هـ، مخطوط في دار الكتب الوطنية-تونس برقم(١٦٣١١).
٨٧-ديوان صدر الدين ابن الوكيل، مخطوط في مكتبة الأسد الوطنية، دمشق، برقم ١٠٩-٣٠٧.
٨٨-المختار من شعر الإمام العلامة صدر الدين ابن الوكيل، مخطوط في مكتبة الدراسات العليا، كلية الآداب__جامعة بغداد برقم١٣١/ ١.
- ياغي عبد الرحمن.
٨٩-ابن رشيق القيرواني __ الشاعر وشعره، ط١، بيروت، دار الفارابي، ١٩٩٩م.
- اليوسي، الحسن بن مسعود، ت١١٠٢هـ.
٩٠__ زهر الإكم في الأمثال والحكم (١-٣)، حققه : د. محمد حجي، و د. محمد الأخضر، ط١، الدار البيضاء، المغرب، دار الثقافة، ١٤٠١هـ- ١٩٨١م.
٩١-الموشحات الأندلسية: الأعداد١٨ و١٩و٢٠ (مناهل الأدب العربي)، مكتبة دار صادر، بيروت، ١٩٤٩م.

الأبحاث

باللغة الإنجليزية

References:

1- I. M. ALGHROUZ: A New Approach To Fractional Derivatives, J. AOU, V. 10, (2007), pp. 41-47

2- K.S. Miller: Derivatives of noninteger order: Math Mag., V 68, (1995) pp. 183-192.

3- I. PODLUBNY: Fractional Differential Equations, Academic Press, (1999).

4- B.OLDHAM, J.SPANIER: The Fractional Calculus, New York: Academic Press, 1974

5- S. SAMKO, A. KILBAS: Fractional Integrals and Derivatives: Theory and Application. GBS Publishers, Langhorne, PA, 1993

And,

$$\cos^{(\alpha)}(x) - i\sin^{(\alpha)}(x) = (-i)^{\alpha} e^{-ix}$$

Hence we obtain,

$$\cos^{(\alpha)}(x) = \frac{i^{\alpha} e^{ix} + (-i)^{\alpha} e^{-ix}}{2}$$

$$= \frac{e^{\alpha(i\pi/2)} e^{ix} + e^{\alpha(-i\pi/2)} e^{-ix}}{2}$$

Using the fact that:

$$e^{i\pi/2} = \cos(\pi/2) + i\sin(\pi/2) = i$$

We have:

$$\cos^{\alpha}(x) = \frac{(\cos(\pi\alpha/2) + i\sin(\pi\alpha/2))e^{ix} + (\cos(\pi\alpha/2) - i\sin(\pi\alpha/2))e^{-ix}}{2}$$

$$= \cos(\pi\alpha/2)\frac{(e^{ix} + e^{-ix})}{2} + \sin(\pi\alpha/2)\frac{(e^{ix} - e^{-ix})}{2i}$$

$$= \cos(\pi\alpha/2)\cos x + \sin(\pi\alpha/2)\sin x = \cos\left(x + \frac{\alpha\pi}{2}\right)$$

Similar argument gives:

$$\sin^{(\alpha)}(x) = \sin\left(x + \frac{\alpha\pi}{2}\right) \qquad \blacksquare$$

Thus,

$$(-\alpha)!\,g(1) = -e\alpha\int_0^1 e^{-1/t}\, t^{\alpha-1}\, dt + \left(1+\frac{1}{1-\alpha}+\frac{1}{(2-\alpha)(1-\alpha)}+\frac{1}{(3-\alpha)(2-\alpha)(1-\alpha)}+\cdots\right)$$

Using **Lemma 3**, we get:

$$(-\alpha)!\,g(1) = (-\alpha)!\,e$$

But, $(-\alpha)!\,g(1) = h(1) = ce = (-\alpha)!\,e$ which implies that: $c = (-\alpha)!$.

Now, suppose that: $\alpha \le -1$. Let k be any integer smaller than $\alpha+1$, then $\alpha - k \ge -1$ and using the equality:

$$\frac{d^{\alpha}}{dx^{\alpha}}\circ\frac{d^{\beta}}{dx^{\beta}}(f(x)) = \frac{d^{\alpha+\beta}}{dx^{\alpha+\beta}}(f(x)),$$

To obtain:

$$\frac{d^{\alpha}e^{x}}{dx^{\alpha}} = \frac{d^{\alpha-k}}{dx^{\alpha-k}}\circ\frac{d^{k}}{dx^{k}}e^{x} = \frac{d^{\alpha-k}}{dx^{\alpha-k}}e^{x} = e^{x}$$

Thus for any, $\alpha \in R$, $\dfrac{d^{(\alpha)}}{dx^{(\alpha)}}\left(e^{x}\right) = e^{x}$. ■

Using theorems 1 and 2, the following theorem is obtained:

Theorem 3:

For any, $\alpha \in R$, $\dfrac{d^{(\alpha)}}{dx^{(\alpha)}}\left(e^{\lambda x}\right) = \lambda^{\alpha} e^{\lambda x}$.

Corollary 1:

The fractional derivatives of order α of the functions $\sin x$ and $\cos x$ are given by

$$\sin^{(\alpha)}(x) = \sin\left(x+\frac{\alpha\pi}{2}\right), \quad \cos^{(\alpha)}(x) = \cos\left(x+\frac{\alpha\pi}{2}\right)$$

Proof:

Using the identity $\cos x + i\sin x = e^{ix}$ and according to **Theorem 3**:

$$\cos^{(\alpha)}(x) + i\sin^{(\alpha)}(x) = i^{\alpha} e^{ix}$$

Multiplying $g(x)$ by $(-\alpha)!$ we get:

$$(-\alpha)!g(x)=\cdots+\frac{(-\alpha)!x^{-2-\alpha}}{(-2-\alpha)!}+\frac{(-\alpha)!x^{-1-\alpha}}{(-1-\alpha)!}+\frac{(-\alpha)!x^{-\alpha}}{(-\alpha)!}+\frac{(-\alpha)!x^{1-\alpha}}{(1-\alpha)!}+\frac{(-\alpha)!x^{2-\alpha}}{(2-\alpha)!}+\cdots$$

and using the identity:

$$(x+n)!=(x+n)(x+n-1)\cdots(x+1)x!$$

For any x and positive integer n, the following equivalent equality is obtained:

$$(-\alpha)!g(x)=\cdots-x^{-3-\alpha}\alpha(\alpha+1)(\alpha+2)+x^{-2-\alpha}\alpha(\alpha+1)-x^{-1-\alpha}\alpha+x^{-\alpha}+\frac{x^{1-\alpha}}{1-\alpha}+\frac{x^{2-\alpha}}{(2-\alpha)(1-\alpha)}+\frac{x^{3-\alpha}}{(3-\alpha)(2-\alpha)(1-\alpha)}+\cdots$$

Now, let $h(x)$ denote the right side of the previous equality, clearly it satisfies $h'(x)=h(x)$, then $h(x)=ce^{x}$, where c is constant. Hence it is sufficient to prove that: $c=(-\alpha)!$. Now, let $x=1$ then:

$$(-\alpha)!g(1)=\left(\cdots-\alpha(\alpha+1)(\alpha+2)+\alpha(\alpha+1)-\alpha\right)+\left(1+\frac{1}{1-\alpha}+\frac{1}{(2-\alpha)(1-\alpha)}+\frac{1}{(3-\alpha)(2-\alpha)(1-\alpha)}+\cdots\right)$$

Two cases are considered as follows:

Case I: Let $\alpha>-1$, then the series is convergent for any $\alpha\notin\{1,2,3,\cdots\}$,

$$1+\frac{1}{1-\alpha}+\frac{1}{(2-\alpha)(1-\alpha)}+\frac{1}{(3-\alpha)(2-\alpha)(1-\alpha)}+\cdots$$

Upon using **Lemma 1**, an equality of the form is obtained:

$$-\alpha+\alpha(\alpha+1)-\alpha(\alpha+1)(\alpha+2)+\cdots=k(1)=-e\alpha\int_0^1 e^{-1/t}t^{\alpha-1}dt$$

$$(-\alpha)! = e^{-1}\left(\frac{1}{1-\alpha}+\frac{1}{(2-\alpha)(1-\alpha)}+\cdots\right)+\left(-\alpha\int_0^1 e^{-1/t}t^{\alpha-1}dt\right)+e^{-1}$$

Thus,

$$\left((-\alpha)!e+\alpha e\int_0^1 e^{-1/t}\ t^{\alpha-1}\ dt\right)=1+\frac{1}{1-\alpha}+\frac{1}{(1-\alpha)(2-\alpha)}+\cdots$$

Hence,

$$(-\alpha)! = -\alpha\int_0^1 e^{-1/t}\ t^{\alpha-1}\ dt + e^{-1}\left(1+\frac{1}{1-\alpha}+\frac{1}{(2-\alpha)(1-\alpha)}+\cdots\right) \qquad ■$$

Theorem 2:

For any $\alpha \in R$, $\frac{d^{(\alpha)}}{dx^{(\alpha)}}\left(e^x\right)=e^x$.

Proof:

It is sufficient to prove the theorem for $\alpha \notin Z$, because for $\alpha \in Z$, the theorem is obvious. So, assume that $\alpha \notin Z$.

Using the expansion

$$e^x = \sum_{i=-\infty}^{+\infty}\frac{x^i}{i!} = \cdots+\frac{x^{-2}}{(-2)!}+\frac{x^{-1}}{(-1)!}+\frac{x^0}{0!}+\frac{x^1}{1!}+\frac{x^2}{2!}+\cdots$$

Applying **Definition 1**,we have:

$$\frac{d^{(\alpha)}}{dx^{(\alpha)}}\left(e^x\right)=\sum_{i=-\infty}^{+\infty}\frac{x^{i-\alpha}}{(i-\alpha)!}$$

$$=\cdots+\frac{x^{-2-\alpha}}{(-2-\alpha)!}+\frac{x^{-1-\alpha}}{(-1-\alpha)!}+\frac{x^{-\alpha}}{(-\alpha)!}+\frac{x^{1-\alpha}}{(1-\alpha)!}+\frac{x^{2-\alpha}}{(2-\alpha)!}+\cdots$$

and hence the theorem can be proved if the following identity is proved:

$$\cdots+\frac{x^{-2-\alpha}}{(-2-\alpha)!}+\frac{x^{-1-\alpha}}{(-1-\alpha)!}+\frac{x^{-\alpha}}{(-\alpha)!}+\frac{x^{1-\alpha}}{(1-\alpha)!}+\frac{x^{2-\alpha}}{(2-\alpha)!}+\cdots=e^x$$

Let

$$g(x)=\cdots+\frac{x^{-2-\alpha}}{(-2-\alpha)!}+\frac{x^{-1-\alpha}}{(-1-\alpha)!}+\frac{x^{-\alpha}}{(-\alpha)!}+\frac{x^{1-\alpha}}{(1-\alpha)!}+\frac{x^{2-\alpha}}{(2-\alpha)!}+\cdots$$

Proof:
Using the definition of Gamma function, we have

$$(-\alpha)! = \Gamma(-\alpha+1) = \int_0^{+\infty} e^{-t}\, t^{-\alpha}\, dt = \int_0^1 e^{-t}\, t^{-\alpha}\, dt + \int_1^{+\infty} e^{-t}\, t^{-\alpha}\, dt$$

For the first integral **Lemma 2** implies

$$\int_0^1 e^{-t}\, t^{-\alpha}\, dt = e^{-1}\left(\frac{1}{1-\alpha} + \frac{1}{(2-\alpha)(1-\alpha)} + \frac{1}{(3-\alpha)(2-\alpha(1-\alpha)} + \cdots\right) \quad (1)$$

For the second integral, using repeated integration by parts we have:

$$\int_1^{+\infty} e^{-t}\, t^{-\alpha}\, dt = e^{-1}\left(1-\alpha+\alpha(\alpha+1)-\cdots+(-1)^{n-1}\alpha(\alpha+1)\cdots(\alpha+n-1)\right)$$
$$+(-1)^n \alpha(\alpha+1)\cdots(\alpha+n)\int_1^{+\infty} \frac{e^{-t}}{t^{\alpha+n+1}}\, dt \quad (2)$$

But,

$$\int_0^1 e^{-1/t}\, t^{\alpha-1}\, dt = \int_1^{\infty} e^{-t} t^{-\alpha-1} dt \quad (3)$$

Since $\alpha+1>0$ when $\alpha>-1$, then:

$$\int_0^1 e^{-1/t}\, t^{\alpha-1}\, dt = \int_1^{\infty} e^{-t} t^{-(\alpha+1)} dt$$
$$= e^{-1}\left(1-(\alpha+1)+(\alpha+1)(\alpha+2)-\cdots\right.$$
$$\left.+(-1)^{n-1}(\alpha+1)(\alpha+2)\cdots(\alpha+n-1)\right)$$
$$+(-1)^n(\alpha+1)(\alpha+2)\cdots(\alpha+n)\int_1^{+\infty}\frac{e^{-t}}{t^{\alpha+n+1}}\, dt$$

Therefore,

$$\left(-\alpha\, e\int_0^1 e^{-1/t}\, t^{\alpha-1}\, dt\right)+1 = e\int_1^{\infty} e^{-t} t^{-\alpha} dt$$

Now, from (1),(2) and (3) we have:

Proof:

Since $t^{-\alpha}e^{-t} = \sum_{n=0}^{\infty}\frac{(-1)^n t^{n-\alpha}}{n!}$, then

(1) $$\int_0^1 e^{-t}\, t^{-\alpha}\, dt = \int_0^1\left(\sum_{n=0}^{+\infty}(-1)^n\,\frac{t^{n-\alpha}}{n!}\right)dt$$

$$= \sum_{n=0}^{+\infty}\frac{(-1)^n}{n!}\int_0^1 t^{n-\alpha}dt = \sum_{n=0}^{+\infty}\frac{(-1)^n}{n!}\frac{1}{n-\alpha+1}$$

i.e.

(2) $$\int_0^1 e^{-t}t^{-\alpha}dt = \frac{1}{1-\alpha} - \frac{1}{1!}\frac{1}{2-\alpha} + \frac{1}{2!}\frac{1}{3-\alpha} - \frac{1}{3!}\frac{1}{4-\alpha} + \cdots$$

A proof of the following identity was reported in p.238 of Ref. [4]:

(3) $$\frac{1}{\Gamma(x+1)} + \frac{1}{\Gamma(x+2)} + \cdots = \frac{e}{\Gamma(x)}\left(\frac{1}{x} - \frac{1}{1!}\frac{1}{x+1} + \frac{1}{2!}\frac{1}{x+2} - \frac{1}{3!}\frac{1}{x+3} + \cdots\right)$$

Substituting $x = 1-\alpha$, equation (3) becomes:

(4) $$\frac{1}{\Gamma(2-\alpha)} + \frac{1}{\Gamma(3-\alpha)} + \cdots = \frac{e}{\Gamma(1-\alpha)}\left(\frac{1}{1-\alpha} - \frac{1}{1!}\frac{1}{2-\alpha} + \frac{1}{2!}\frac{1}{3-\alpha} - \frac{1}{3!}\frac{1}{4-\alpha} + \cdots\right)$$

From (2) and (4), we have:

$$\frac{\Gamma(1-\alpha)}{\Gamma(2-\alpha)} + \frac{\Gamma(1-\alpha)}{\Gamma(3-\alpha)} + \cdots = e\int_0^1 e^{-t}t^{-\alpha}dt$$

Thus,

$$\int_0^1 e^{-t}\, t^{-\alpha}\, dt = e^{-1}\left(\frac{1}{1-\alpha} + \frac{1}{(2-\alpha)(1-\alpha)} + \frac{1}{(3-\alpha)(2-\alpha(1-\alpha)} + \cdots\right). \blacksquare$$

Lemma 3:

For any $\alpha > 0$,

$$(-\alpha)! = -\alpha\int_0^1 e^{-1/t}\, t^{\alpha-1}\, dt$$

$$+\, e^{-1}\left(1 + \frac{1}{1-\alpha} + \frac{1}{(2-\alpha)(1-\alpha)} + \frac{1}{(3-\alpha)(2-\alpha)(1-\alpha)} + \cdots\right)$$

In this paper it is proved that the fractional derivatives of order α, $\alpha \in R$, of the exponential function e^x is the exponential function e^x. This is done using the following lemmas:

Lemma 1

For any $\alpha > -1$, if

$$k(x) = -\alpha x^{1+\alpha} + \alpha(\alpha+1)x^{2+\alpha} - \alpha(\alpha+1)(\alpha+2)x^{3+\alpha} + \cdots$$

then

$$k(1) = -e\alpha \int_0^1 e^{-1/t}\, t^{\alpha-1}\, dt\,.$$

Proof:

The function k satisfies the following differential equation

$$k'(x) = -\alpha(1+\alpha)x^{\alpha} + \alpha(\alpha+1)(\alpha+2)x^{1+\alpha} - \alpha(\alpha+1)(\alpha+2)(\alpha+3)x^{2+\alpha} + \cdots$$

$$= -\frac{k(x) + \alpha x^{1+\alpha}}{x^2} = -\frac{k(x)}{x^2} - \alpha x^{1+\alpha}$$

i.e.

$$y' + \frac{1}{x^2}\, y = -\alpha x^{\alpha-1}, \qquad y = k(x)$$

Also, $k(0) = 0$ because $\alpha > -1$ .Hence the solution of this differential equation is the following function:

$$k(x) = -\alpha\, e^{1/x} \int_0^x e^{-1/t}\, t^{\alpha-1}\, dt$$

So

$$k(1) = -e\alpha \int_0^1 e^{-1/t}\, t^{\alpha-1}\, dt\,. \qquad \blacksquare$$

Lemma 2:

For any $\alpha > -1$,

$$\int_0^1 e^{-t}\, t^{-\alpha}\, dt = e^{-1}\left(\frac{1}{1-\alpha} + \frac{1}{(2-\alpha)(1-\alpha)} + \frac{1}{(3-\alpha)(2-\alpha(1-\alpha)} + \cdots \right)$$

In [2], it is proved that, by using the definition as in Equation (1.0),

$$\frac{d^{\alpha}}{dx^{\alpha}}(c) = \frac{c}{\Gamma(1-\alpha)} x^{-\alpha}$$

$$\frac{d^{\alpha}}{dx^{\alpha}}(x^{n}) = \frac{\Gamma(n+1)}{\Gamma(n-\alpha+1)} x^{n-\alpha}$$

Also, in [1] the new definition to the fractional derivatives of the constant function and the function x^n gives the same results.

Theorem 1:

If $g(x) = f(\lambda x)$, then $g^{(\alpha)}(x) = \lambda^{\alpha} f^{(\alpha)}(\lambda x)$

Proof:

It is sufficient to prove the theorem for $\alpha \notin Z$, because for $\alpha \in Z$, the theorem is obvious. So, assume that $\alpha \notin Z$.

Write $f(x) = \sum_{n=-\infty}^{\infty} a_n \frac{x^n}{n!}$, then

$$g(x) = f(\lambda x) = \sum_{n=-\infty}^{\infty} a_n \frac{\lambda^n x^n}{n!}$$

Then

$$g^{(\alpha)}(x) = \sum_{n=-\infty}^{\infty} a_n \frac{\lambda^n x^{n-\alpha}}{(n-\alpha)!}$$

But

$$f^{(\alpha)}(x) = \sum_{n=-\infty}^{\infty} a_n \frac{x^{n-\alpha}}{(n-\alpha)!}$$

So

$$f^{(\alpha)}(\lambda x) = \sum_{n=-\infty}^{\infty} a_n \frac{(\lambda x)^{n-\alpha}}{(n-\alpha)!} = \sum_{n=-\infty}^{\infty} a_n \frac{\lambda^{n-\alpha} x^{n-\alpha}}{(n-\alpha)!}$$

$$= \lambda^{-\alpha} \sum_{n=-\infty}^{\infty} a_n \frac{\lambda^n x^{n-\alpha}}{(n-\alpha)!} = \lambda^{-\alpha} g^{(\alpha)}(x)$$

Therefore, $g^{(\alpha)}(x) = \lambda^{\alpha} f^{(\alpha)}(\lambda x)$. ■

INTRODUCTION AND DEFINITIONS

A fractional derivative $\frac{d^{\alpha} f(t)}{dt^{\alpha}}$ is an extension of the familiar *n*th derivative $\frac{d^{n} f(t)}{dt^{n}}$ of the function $f(t)$. The most common definition for the fractional derivative of order $\alpha \in R$ of the function *f* is the "Riemann-Liouville integral", see [2],[3],[5]:

$$\frac{d^{\alpha} f(x)}{dx^{\alpha}} = f^{(\alpha)}(x) = \frac{1}{\Gamma(-\alpha)} \int_{0}^{x} \frac{f(t)}{(x-t)^{\alpha+1}} dt \qquad (1.0)$$

where $\Gamma(n)$ is the Euler's Gamma Function.

For example, using equation (1.0), the (1/2)th derivatives of the functions $f(x) = x$ and $g(x) = \sqrt{x}$ can be evaluated as:

$$\frac{d^{1/2}}{dx^{1/2}} x = \frac{2\sqrt{x}}{\sqrt{\pi}} \quad \text{and} \quad \frac{d^{1/2}}{dx^{1/2}} \sqrt{x} = \frac{\sqrt{\pi}}{2}$$

In [1], a new definition of the fractional derivative of the function f of the order α, $\alpha \in R$ is defined as:

If $f(x) := \sum_{i=0}^{+\infty} a_i \frac{x^i}{i!}$ and define $(-1)! = (-2)! = \cdots = \pm\infty$, then f can be written in the form

$$f(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^i}{i!} \qquad (1.1)$$

The fractional derivatives of order α, $\alpha \in R$, of the function *f* is defined by:

$$f^{(\alpha)}(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^{i-\alpha}}{(i-\alpha)!} \qquad (1.2)$$

Notes:

1) For each $x > 0$, $x! = \Gamma(x+1)$.

2) For each *x*, $\frac{x^i}{i!} = 0$ for $i = -1, -2, \cdots$

3) $(-\alpha)! = \frac{\Gamma(-\alpha+m)}{\alpha(\alpha+1)(\alpha+2)\cdots(\alpha+m-1)}$, $\quad m-1 < \alpha \le m$, *m* is a nonnegative integer.

3) For each $x \neq 0$, $\frac{x^{i-\alpha}}{(i-\alpha)!} \neq 0$ if α is a non-integer number.

ملخص

يهدف هذا البحث الى تقديم برهان جديد للمشتقات الكسرية من قوة $\alpha \in R$ للاقترانات الاسية $e^{\lambda x}$ والتي تساوي $\lambda^{\alpha} e^{\lambda x}$ وذلك حسب تعريف المشتقات الكسرية الذي ذكر في [1]. كذلك تم تقديم برهان للمشتقات الكسرية للاقترانات المثلثية $\cos x$ و $\sin x$ من قوة $\alpha \in R$ وهي

$\sin^{(\alpha)}(x) = \sin(x + \alpha\pi/2)$ و $\cos^{(\alpha)}(x) = \cos(x + \alpha\pi/2)$.

Abstract

In this paper a new proof of the well known fact that the fractional derivative of $e^{\lambda x}$ of order $\alpha \in R$ is equal to $\lambda^{\alpha} e^{\lambda x}$ is given according to the mentioned definition in [1]. Also, it is proved that $\sin^{(\alpha)}(x) = \sin(x + \alpha\pi / 2)$ and $\cos^{(\alpha)}(x) = \cos(x + \alpha\pi / 2)$.

NEW PROOFS OF FRACTIONAL DERIVATIVES OF THE EXPONENTIAL AND TRIGNOMETRIC FUNCTIONS

Ibrahim M. Alghrouz*

* Department of Mathematics, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies

Contents

9. References should follow rules as follows:
    (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.
    (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.
10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.
11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Guidelines for Authors

The Journal of Al-Quds Open University For Research & Studies Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education and distance learning. The Journal accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules:

1. Papers are accepted int both English and Arabic.
2. each paper should not exceed 35 pages or 8000 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a floppy diskette"Disk A" or on a CD accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English.
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The Journal will appoint the revisers who has the same degree or higher than the researcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive five copies of the Journal in which his paper is published.

Journal of Al-Quds Open University
for Research & Studies

P.O.Box 51800
Tel: 2409861
Fax: 2403159
Email: hsilwadi@qou.edu

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies

Journal of

Al-Quds Open University

for Research and Studies

A Scientific Refereed Journal Published Every Four Months

No. 14 - Shawwal - 1429H / October 2008

